A LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA PROIBIDA NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO: ENTRE A CENSURA E O CONTROLE SOCIAL

Jaime dos Reis Sant'Anna[i] (UEL)

1 INTRODUÇÃO

Para o trabalho de formação de leitores literários competentes, o protagonismo do professor de Língua Portuguesa quando da escolha das obras é uma conquista relativamente recente e que ainda está em processo de consolidação. Todavia, observa-se um crescente movimento na sociedade brasileira, a exemplo do que ocorre também em outros países, em direção ao controle rigoroso e até à censura de algumas obras literárias selecionadas pelos docentes do ensino básico junto às escolas públicas e privadas.

Não são poucos os casos – quer os amplamente publicizados pelas plataformas comunicacionais, quer os se restringem ao âmbito das comunidades escolares – em que que escolas e professores se veem constrangidos pelas ações da chamada "sociedade organizada" e que retrocedem até ao ponto de recolher as obras e desistir dos projetos de leitura. Por isso, torna-se necessário discutir o tema, sobretudo tendo em vista o posicionamento do professor em meio ao acirramento de ânimos que costumam nortear tais embates.

Nessa comunicação, apresentamos os primeiros resultados de uma pesquisa acadêmica realizada no âmbito da Universidade Estadual de Londrina, acerca da censura e/ou controle social sobre obras da literatura infantojuvenil em ambientes escolares. Para dar início a este debate, propomos a discussão em a partir de uma tríplice articulação teórico-metodológica.

Em um primeiro momento, é necessário discutir o conceito de censura – quer aquela pertinente às ações do Estado organizado, quer aquela que se consolida na atualidade por meio das mobilizações de organizações não-governamentais, sobretudo quando se articula de maneira rápida (e eficiente), utilizando as facilitações comunicacionais das redes sociais disponíveis do ciberespaço, tais como facebook, instagram e twiter. Neste ponto do estudo,

---

[i] Professor de Literatura Infantojuvenil e de Prática de Ensino de Literaturas; docente-pesquisador, orientador no ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Autor de Literatura e Ideologia (Novo Século, 2003) e de O sagrado em José Saramago: em que creem os que não creem (Fonte Editorial, 2009). E-mail: jsantann@hotmail.com

ancorados em textos teóricos de autores como Robert Darnton, Fernando Baéz e Peter Hunt, buscaremos identificar o perfil dos principais grupos sociais responsáveis pelas ações que resultaram em proibições e a maneira como tais instâncias censoras refletem alguns motivadores ideológicos que norteiam suas ações repressivas, cujos exageros refletem certa ignorância de parcelas da sociedade.

Em seguida, discutiremos alguns casos paradigmáticos de obras da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea que foram cerceadas e/ou censuradas em ambientes escolares, cada uma delas escolhias como forma de exemplificar um tipo específico de censura aplicada a este tipo de literatura. Neste sentido – ainda que sem o aprofundamento merecido –, abordaremos três títulos que foram objeto de censura ou controle social em ambientes escolares, elencando e rebatendo as alegadas "razões" para a sublevação contra elas. Trata-se do juvenil *A marca de uma lágrima*, do escritor paulista Pedro Bandeira, publicado em 1985; o infantil *A máquina de brincar,* do escritor e crítico literário gaúcho Paulo Bentancur (com ilustrações de "Os figuras), publicado em 2005; e o infantil *Enquanto o sono não vem* (com ilustrações de Ana Maria Moura), do escritor e artista cênico carioca José Mauro Brant, publicado em 2003.

A censura envolvendo este último caso, em particular, nos servirá para o encaminhamento de uma proposta de postura do docente em face às ações coibitivas, sobretudo devido à publicação da "Nota Técnica sobre o livro *Enquanto o sono não vem*", pelo CEALE (Centro de Alfabetização, leitura e escrita da Faculdade de Educação da Universidade federal de Minas Gerais), órgão responsável junto ao Ministério da Educação pela avaliação das obras que compõem as últimas edições do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de cujos acervos a obra faz(ia) parte.

Por fim, apontaremos para a necessidade de um amplo debate sobre o processo de seleção das obras da literatura infantojuvenil que, não obstante reconheça a importância do acompanhamento dos variados segmentos da sociedade brasileira, mantenha o protagonismo e a autonomia dos docentes de língua materna no processo de escolha e trabalho com as obras da literatura infantojuvenil no processo de formação de leitores críticos, visando ao aprimoramento de sua formação inicial ou continuada no que se refere à abordagem de temas e linguagens polêmicos.

2 CONCEITO AMPLO DE CENSURA E A CENSURA DOS "TRÊS ESSES" NA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Neste artigo, e em decorrência dos propósitos inicialmente estabelecidos na proposta de discussão – discutir a proibição, censura ou controle social de obras da literatura infantojuvenil brasileira em ambientes escolares – para além de restringirmos o uso do termo "censura" para designar o fenômeno de cerceamento das liberdades de expressão e publicização de ideias imposto pelo Estado, utilizaremos a palavra "censura" para nos referirmos também às ações inibidoras movidas por grupos organizados fora do aparelhamento do Estado, mas que semelhantemente atingem a autonomia do professor de Língua Portuguesa quando da escolha das obras literárias com as quais deseja trabalhar a formação de leitores.

Robert Darnton, na obra *Censores em ação: como os Estados influenciaram a literatura*, após estudar em três momentos fulcrais de coibição da circulação de literatura e demais atividades intelectuais, como a França dos Bourbon, no século XVIII, a Índia sob ocupação britânica, no início do século XIX e a Alemanha Oriental, na segunda metade do século XX, restringe o uso do termo "censura" às ações orquestradas pelo Estado, em sua natureza totalitária.

Todavia, compreendemos, seguindo as reflexões do próprio Darnton (2016, p. 273), que a "banalização da censura como um conceito contrasta com a experiência da censura entre aqueles que a sofreram". Para Darnton, as sanções censórias impostas pelo Estado – e cuja essência, a nosso ver, também se aplicam aos casos atuais de origem não-governamental - "são arbitrárias e que se revestem de um verniz de legalidade. Neste sentido, não causa surpresa que os movimento cibernéticos voltados para a censura de obras de literatura infantojuvenil nas escolas de ensino básico aludam às preocupações laicas que devem nortear a proteção de crianças e adolescentes na sociedade. Nesse sentido, evocam o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é explícito: "É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente".

Desta forma, seja o conjunto de textos literários escolhidos pelo sistema – como no caso específico dos acervos selecionados por iniciativa governamental, por meio de ações como o PNBE –, seja o título escolhido a partir de uma proposta pessoal do professor de língua materna, o trabalho com a literatura tem sido alvo de inúmeras e variáveis intentonas, muitas vezes

chamadas de "ações cidadãs" com vistas ao controle social acerca do que ocorre nas escolas, mas que, na maioria dos casos, resultam em cerceamento da liberdade de escolha das obras com as quais se pretende a formação do leitor no ensino básico.

Para Laura Canteros (*apud* COMINO, 2005, n.p.), secretária da ALIJA (Associação de literatura infantil e juvenil da Argentina), as ações persecutórias recaem sobre obras que, de alguma maneira, abordam temas tabus, que facilmente se convertem em polêmicas junto a parcelas da sociedade menos esclarecidas. Segundo a pesquisadora, tais temas proibidos se resumem ao que ela chama de "três esses, a saber: 'S' de sexo, de qualquer classe em texto ou imagem; 'S' de Satanás, ou tudo o que se atenha às Sagradas Escrituras; e 'S' de *Soez* (grosseiro, em português), [ou seja], nada de palavras ruins, [pois] todas as crianças devem falar como se usassem um manual de boas maneiras". Aos tabus proibidos na literatura infantojuvenil – sexo, satanás (sagradas escrituras) e palavras chulas – poderíamos acrescentar outros esses, como os problemas sociais. Trata-se de um tema complexo, pois se de um lado o banimento da censura não prescinde da construção de algum tipo de controle social, por outro, entendemos que há riscos em um "controle social descontrolado", cuja exacerbação precisa ser evitada.

Segundo crítico britânico Peter Hunt, grosso modo, "não é a "má" linguagem em si que é poderosa – em todo caso, poucos de nós ousamos imprimir a linguagem do parquinho –, mas é seu aparecimento *impresso* que lhe dá uma força diferente". Para ele, e partir das reflexões pronunciadas por Jill Paton Walsh: "O que está impresso ainda tem uma qualidade especial aos olhos de muita gente. O que está em um livro é de algum modo oficial, santificado" (HUNT, 2010, p. 208).

Não é pura coincidência, conclui Hunt, que tenha a Bíblia Sagrada o primeiro livro impresso por Johannes Gutenberg, na segunda metade do século XV: o livro passa a carregar uma áurea sagrada e qualquer má palavra nele impressa, chula ou obscena, torna-se uma mácula pecaminosa para os leitores. Em outros termos: no parquinho ou nos corredores da escola, a criança fala e ouve palavras e frases inadequadas e isto é tolerado e/ou corrigido dentro de certos limites; mas o mesmo não ocorre quando se trata das mesmas palavras e frases impressas em um livro voltados para o público infantil ou juvenil que frequenta as escolas.

Alguns casos de censura ou controle social sobre obras da literatura infantojuvenil brasileira são curiosos. Ana Maria Machado teve, no Paraná, uma tentativa de proibição de seu

livro *Tapete mágico*, voltado para o público equivalente ao Ensino Fundamental I. A obra em questão se compõe de narrativas mitológicas e folclóricas de quatro países: um touro de língua de ouro; um herói que decide sair pelo mundo à procura de uma noiva; uma mulher que se transforma em serpente da cintura para baixo; e irmãos gêmeos que brigam desde o nascimento. Dentre os motivos alegados estava a presença de "narrativas mitológicas e folclóricas de diferentes países e que atentam aos preceitos cristãos professados pela mantenedora do Colégio".

Machado relata, em conferência proferida na Academia Brasileira de Letras, em 2008, os diversos telefonemas do editor de seu livro *O menino Pedro e seu boi voador*, publicado em originalmente em 1978. O editor sugere mudança no episódio " em que o personagem Pedro chega jogou futebol e chega em casa, toma um banho demorado; e enquanto toma o banho demorado pensa uma série de coisas". A escritora supôs que a editoria estivesse preocupada com insinuações sexuais referentes ao menino trancado no banheiro: masturbação? Mas se tratava de uma outra ordem de preocupações e que se refletem neste tipo de controle a intervenção censória. Diz a escritora: "Numa das últimas edições, a editora resolveu tirar o adjetivo "demorado" porque não faz bem pro planeta tomar banho demorado" (MACHADO, 2014).

O texto literário voltado para o público juvenil *Crianças na escuridão*, de Júlio Emílio Braz (Saraiva, 1992) – em que se narra os conflitos de oito crianças em situação de risco social – foi recolhido de uma instituição de ensino de Londrina, PR, pois a construção de algumas das personagens emblemáticas da obra podia fazer lembrar práticas similares realizadas por empresários pais de alunos daquela escola particular.

Ainda em Londrina, PR, foi desaconselhado pela coordenação de uma escola privada o trabalho com a obra juvenil *Meu pai sem terno e gravata* (Moderna, 1992), de Cristina Agostinho, pois os conflitos enfrentados pela protagonista em face ao desemprego, primeiro do pai, depois da mãe, e as adaptações decorrentes desta nova realidade, podiam ser tomadas como provocação a meninos e meninas que estivessem vivendo drama semelhante em seus lares.

Lembro-me que, quando eu cursava o 1º Ano do Ensino Médio, em 1977 – ainda durante os anos de chumbo da Ditadura Cívico-militar – meu professor de Língua Portuguesa orgulhosamente se apresentou à turma como alguém próximo à escritora paulistana Lucília

Junqueira de Almeida Prado, autora dentre outras obras, do clássico juvenil *Uma rua como aquela*. Ele trazia para a sala de aula um exemplar autografado do livro de contos *Depois do aguaceiro*, de 1976, de cujo lançamento ele havia participado na noite anterior. Mas ele nunca trabalhou com o livro, pois a obra, a despeito de ter sido produzida por uma autora consagrada na literatura voltada para o público infantojuvenil, era uma coletânea de narrativas que abordavam temas-tabus, sobretudo relacionadas a sexo, tais como o adultério, o desvirginamento, anedotas picantes. O conservadorismo do professor o impedia de abordar com seus alunos adolescentes um texto literário que mencionasse questões ligadas a sexo, assunto proibido.

Curioso que minha turminha, formada por garotos com 15 ou 16 anos, comentava cada conto com bastante empolgação, destacando todos os elementos da narrativa – com entusiasmo que causou inveja muitos anos enquanto professor de prática de leitura literária no ensino básico...

3 TRÊS “ESSES” PROIBIDOS: ESTUDO DE CASOS PARADIGMÁTICOS DE “CENSURA” NA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA COMTEMPORÂNEA

Passamos ao estudo de três casos paradigmáticos de censura e/ou controle social da literatura infantojuvenil brasileira ocorridos no cenário atual da educação básica.

3.1 *A máquina de brincar* (2005), de Paulo Bentancur

O primeiro é uma coletânea de poemas intitulada *A máquina de brincar*, de Paulo Bentancur, publicado em 205 pela Editora Bertrand Brasil. A obra – com ilustrações e projeto gráfico de ótima qualidade concebidos por “Os figuras” – contém 25 poemas elaborados para o público infantil, e é dividida em duas partes: I. Para ler no claro; II. Para ler no escuro. A capa estampa a ilustração calcada na técnica da tela dupla dividida pela linha horizontal (imaginária ou real) em que se vê o retrato bifronte do mesmo menino, deitado na cama de seu quarto, com um livro aberto nas mãos. Destacam, a princípio, as marcas identitárias distintas do dia (céu azul, pequenas nuvens brancas, montanhas verdejantes, sol nascente, cabelos bem penteados,

olhos pequenos, boca sorridente, luz natural, cobertas claras) e as marcas identitárias da noite (escuridão, estrelas, lua, morcego, luz de luminária artificial, cabelos espetados, sobrancelhas erguidas, boca arregalada, olhos esbugalhados).

A Parte I do livro (para ler no claro) traz nove poemas – dentre os quais destaca-se o poema que dá título à obra – impressos em papel de fundo branco, com ilustrações coloridas, alegres, tratando de temas variados como a letra tagarela, a máquina de brincar, cartola de mágico, filosofia do espelho e muitos versos zoo-antropomórficos. A ilustração de página inteira que abre esta parte (p.5) traz a figura do mesmo menino deitado em sua cama, porém com marcas totalmente "dia", ressaltando na figura os traços de alegria. Na página 18, encontramos a síntese da proposta no dístico "Brincar não é brinquedo! / Tem mil e um segredos".

A Parte II do livro (para ler no escuro) começa na página 29, com a ilustração que estampa o mesmo menino deitado na cama de seu quarto com o livro aberto nas mãos; todavia, os traços da ilustração revelam as marcas identitárias totalmente "noite". Todos os poemas são impressos em páginas com fundo escuro, cujas ilustrações são marcadas por traços aterrorizantes. Os poemas versam sobre "Criaturas das trevas", em versos como "A velhinha entrevada" / na mais funda das trevas /gritava" (p.31); ou sobre "O que a bruxa escreveu", com versos como "Versos de bruxa são / perigosos como cobra / não rimam, não tocam música / e envenenam as palavras" (p.34); ou sobre "A visita da morte", como versos como "A morte chegou sem pressa / Ficou olhando o menino / que escutava as paredes / cheias de frestas e aranhas" (p.39); ou sobre "O túmulo aconchegante", com versos como "Meia-noite ou meio-dia / tanto faz, não importa / O defunto está dormindo / seja qual for a hora" (p.42).

Não obstante os poemas da Parte II, dos quais alguns versos estão acima reproduzidos, abordarem temas soturnos da noite, nada neles se distancia do mundo de Hqs, cartoons, jogos de vídeo games com os quais as crianças precocemente já estão inseridas. Todavia, dois poemas causaram reação agressiva em parcelas da sociedade e repercutiram no ciberespaço, provocando a censura da obra de Paulo Bentancur.

No poema "O que deus nos deu", por abordar a dificuldade em se acreditar em uma figura divina desconhecida, distante e que não se manifesta em momentos em que dele se espera uma intervenção. Os versos que causaram especial repúdio se apresentam em forma

interrogativa, de questionamento, de abertura à reflexão sobre o relacionamento com o sagrado: "Deus é só uma ideia? / Deus é o nome de uma esperança? / Deus é um pedido de socorro?" e, sobretudo, o verso que encerra o poema: "Não é que o capeta venceu?".

O outro poema objeto da polêmica cibernética travada contra o livro de Bentancur, classificado como blasfemo, intitula-se "O diabo que me carregue" (p.35). Nele, o eu lírico faz a invocação ao diabo no primeiro verso de cada uma das cinco estrofes, como vemos na primeira: "Ó Diabo, meu grande amigo / vem, vem brincar comigo / A tua cara malvada / deixa Maria assustada". Não obstante a publicação do livro ser de 2005 e de estar no PNAIC há alguns anos, a reação no meio religioso somente ocorreu em 2014, com a veiculação em site gospel de matéria intitulada "Livro infantil distribuído em escolas públicas chama o diabo de amigo e Deus de covarde". A reação dos internautas foi veemente. Apresento dois exemplos, pinçados tão somente para dar a dimensão do repúdio violento: "Esse autor é ridículo a editora é outra. E não fossem satanistas mínimo querem causar polêmica" e "Essas aberração que quer coloca lixo a qualquer custo e as nossas custas. Uma besta destas ainda acha outro animal imundo pra concordar.

Para aquém de avaliar a qualidade literária da obra infantil de Bentancur, prevalece a iconoclastia. Melhor é prevenir e retirar o veneno das proximidades de nossas crianças. Como disse Peter Hunt, nesses casos, "aceita-se o direito de ter veneno em casa; mas não se pode aceitar que seu dono o distribua como bom alimento" (HUNT, 2010, p. 189). Mas, em todo caso, ninguém duvida que se trate de veneno.

3.2 *A marca de uma lágrima* (1985), de Pedro Bandeira

Quando foi lançado o romance de Pedro Bandeira *A marca de uma lágrima*, em 1985, o Brasil passava por um momento que alguns chamavam de "desbunde". Sobretudo porque o país tinha vido sob o regime ditatorial imposto por um golpe cívico militar, em 1964, e sofrera quase duas décadas de intensa repressão política e de arguta censura às produções artísticas, quer na literatura, teatro, cinema e televisão.

Na literatura, em particular, como aponta Ana Maria Machado, driblava-se a censura com a produção de uma elaborada literatura infantojuvenil que conseguia, ardilosamente,

criticar o regime antidemocrático e denunciar as desigualdades sociais. Segundo Machado, surgiram no final dos anos 1960 e início de 1970, alguns autores – em geral, oriundos de variados setores artísticos – que, escrevendo para o público infantojuvenil, conseguiu criar espaços alternativos para a publicação de textos críticos, notadamente a partir de dezembro de 1968, quando o AI-5 (Ato Institucional número 5) fechou o Congresso, censurou a imprensa, proibiu reuniões, demitiu professores, prendeu centenas de pessoas. Neste contexto de perseguição e censura, autores como Ziraldo, Lígia Bojunga, João Carlos Marinho, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos e a própria articulista, "começaram a publicar contos numa revista para crianças, na Revista Recreio, com 250 mil exemplares vendidos semanalmente" (MACHADO, 2011, p. 111). Destacam-se, segundo Machado, quatro livros de Ruth Rocha, editado neste contexto de censura: *O reizinho mandão*; *O que os olhos não veem*; *O rei que não sabia de nada*; *Era uma vez um tirano*. Todos eles, ainda de acordo coma avaliação de Machado, retratando, criticando, denunciando a tirania de governos ditatoriais: "A explicação que os analistas geralmente deram é que os militares não liam para os filhos e netos. Assim, não tinham a menor ideia sobre o que estávamos fazendo, apesar das grandes vendagens" (MACHADO, 2011, p. 113).

No fim deste período, surge o romance de Pedro Bandeira. Devido àquele contexto efervescente, a obra foi tomada como nova literatura "cor de rosa", água com açúcar, proibida para diabéticos. Em *A marca de uma lágrima*, Bandeira estabelece uma relação dialógica com a peça *Cyrano de Berjerac*, de Edmond Röstand, produzida e encenada na França do século XIX. No hipotexto (texto de partida) francês, Cyrano é apaixonado por Roxane, mas tem medo de declarar seu amor, pois sente vergonha de sua aparência, sobretudo do avantajado nariz. Assim, pede ajuda ao belo Cristina, a partir do qual, feito um ventríloquo, afirma poeticamente a profundidade de seu amor, sempre escamoteando sua aparência. No romance de Bandeira, o mesmo conflito é retomado; todavia, alguns mecanismos de intertextualidade modificam o hipertexto (texto de chegada), adaptando-os às inter-relações amorosas de adolescentes, cuja idade gira em torno de 15 anos, em uma escola privada de São Paulo, nos anos 1980. Muito conflito amoroso, falta de correspondência amorosa, cartas de coita de amor, lágrimas, etc; tudo dentro de um roteiro romântico que vem sensibilizando adolescentes apaixonadas.

No entanto, a despeito das vicissitudes românticas da obra de Bandeira, e da ótima recepção que o romance teve junto ao alunado, sobretudo do Ensino Fundamental II, ao longo de suas quatro edições, mais de 500 mil exemplares vendidos, estoura a censura à obra. A principal razão do repúdio é a questão sexual. A personagem Isabel (equivalente a Cyrano, na peça de Röstand), narrando em primeira pessoa seus conflitos amorosos acerca do belo e distante Cristiano, registra algumas fantasias sexuais com o colega adolescente, em cuja imaginação menciona frases eróticas como "Quer tirar minha calcinha agora, Cristiano?" (BANDEIRA, 2010, p. 29); ou quando escreve um poema sobre o amado, com referências eróticas a cobras e aranhas (BANDEIRA, 2010, p. 59-60); ou quando toca seu corpo, descobrindo-se um ser dotado de corpo sexual (BANDEIRA, 2010, p. 67-68); ou quando relata um sonho erótico em que lhe aparece o adolescente Cristiano como um príncipe que lhe faz carícias pelo corpo (BANDEIRA, 2010, p. 18-120).

Confesso que havia lido o lido nos anos 1980 e nada me despertara acerca do erotismo da obra. Reli o texto no início do século XXI para atualizar minhas aulas de Literatura Infantojuvenil na Universidade Estadual de Londrina. Mas, ao reler os fragmentos apontados por pais de alunos de uma escola privada de Londrina e o pedido que me foi encaminhado quanto a uma avaliação da obra, tudo me pareceu estranho. Seria *A marca de uma lágrima* uma obra inadequada para a formação de alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental II? O reestudo da obra me mostrou o quanto a leitura isolada dos fragmentos classificados por pais como exageradamente erotizados e, por isso mesmo, inadequados para seus filhos em torno de 14 ou 15 anos, fazia sentido. Quando me coloquei em favor da manutenção da obra no trabalho de sala de aula para a formação de leitores críticos, já era tarde. A obra indecente do autor de *O mistério da feiurinha* já havia sido recolhida pelos coordenadores e diretores pedagógicos da escola.

3.3 *Enquanto o sono não vem* (2003), de José Mauro Brant (ilustrações de Ana Moura)

A censura à obra de Brant é um caso mais recente, tendo ocorrido em 2017. As primeiras reações à obra começaram nas cidades de Vila Velha e Cariacica, no Espírito Santo. As redes sociais repercutiram o caso e logo foi noticiado nos grandes jornais da região Sul. Internautas

envolvidos na denúncia, apontavam que a obra incentivava a violência contra a criança (por meio de uma estória que se parecia com a famosa estória do "Homem do saco", largamente conhecida na tradição rural) e que incentivava o incesto entre pai e filha, n uma trama proposta pelo pai à criança, como forma de se livrarem da mãe. Quando as professoras da rede municipal de Rolândia, PR, abriram as caixas com os livros dos acervos do PNBE, imediatamente retiram o livro *Enquanto o sono não vem,* de José Mauro Brant e colocaram nas redes sociais a grande feito heroico. Em seguida, a cidade Londrina, por meio de sua secretária municipal de Educação, recolhia centenas de exemplares. Em entrevista a diversas redes de televisão e rádios, perguntada se já havia lido a obra, secretária afirma, com o livro numa das mãos, que ainda não o lera, mas avisava com veemência: "Já ordenei o recolhimento da obra e pedi um parecer técnico-pedagógico para justificar o recolhimento e a devolução ao Ministério da Educação". Ao cabo desta pendenga, 197 mil exemplares do livro de poemas de Brant foram recolhidos pelo MEC.

A obra tem uma proposta criativa: oito lendas conhecidas na região do sul da Bahia, norte de Minas Gerais e partes do Espirito Santo, foram recolhidas, à semelhança do que fez o folclorista Luís da Câmara Cascudo e, a partir de mecanismo intertextuais que travavam uma estreita relação dialógica com as lendas, verteram-se as lendas em versos, à moda dos "romances" medievais. Ao término da obra, cujo projeto editorial se destaca pela alta qualidade e esmero, canções sobre cada lenda eram publicadas como apêndices, incluindo aí as partituras para reprodução em sala de aula ou para uso nas atividades de contação de estórias.

Algumas semanas após o imbróglio, o CEALE (Centro de Alfabetização, leitura e escrita da Faculdade de Educação da Universidade federal de Minas Gerais), entidade responsável junto ao Ministério da Educação pela avaliação das obras que compõem as últimas edições do PNBE, emitiu uma "Nota Técnica sobre o livro *Enquanto o sono não vem*". Mas o estrago já estava feito: autor e obra se desmancham, ante a ignorância, a intolerância e irresponsabilidades.

Na "Nota", disponível no site da UFMG/CEALE, encontramos a detalhada explicação, ponto a ponto, das razões que levaram os avaliadores à recomendação da obra e por que ratificavam a decisão. Elementos estéticos, temáticas, discussões sobre psicanálise, estudo

analítico-interpretativo da obra – elementos presentes na "Nota" publica pelo CEALE – não puderam reverter o que já estava feito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a censura na literatura infantojuvenil brasileira contemporânea em ambientes escolares é uma forma de capacitar os professores de Língua Portuguesa e demais educadores, no que tange às inquietações que dominam o cenário conservador de segmentos da sociedade brasileira.

Evidencia-se a necessidade de capacitação dos docentes responsáveis pela formação de leitores literários para que possam agir com autonomia junto aos órgãos que tem se apresentado repressores. As redes sociais, importantes parceiros no processo de educação, acabam por contribuir para o que se pode chamar de efeito manada, levando de roldão milhares de pessoas – incluindo aí professores e professoras envolvidos com a educação básica – a se posicionarem preventivamente contra a obra literária. Membros da sociedade civil, sem conhecimentos especializado de literatura voltada para o público infantojuvenil, tais com delegados de delegacias da criança e do adolescente, procuradores da infância, defensores públicos, sacerdotes católicos e religiosos, se apresentam precipitadamente condenando as obras, espalhando pânico entre os pais e incrementando a intolerância.

Por isso, reafirmamos a necessidade do debate público acerca do assunto e a abordagem do tema nos cursos de formação continuada dos docentes envolvidos com a formação de leitores literários no ensino básico.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Elisa Corona. *Niños, niggers, muggles:* sobre literatura infantil y censura. México, DF: Deleátur, 2016.

A LINEA. https://www.youtube.com/watch?v=vbR_l1VnKm4

BÁEZ, Fernando. *História universal da destruição dos livros:* das tábuas sumérias à guerra do Iraque. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BANDEIRA, Pedro. A marca de uma lágrima. São Paulo, Moderna, 2010.

BENTANCUR, Paulo. A máquina de brincar. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

BRANT, José Mauro. *Enquanto o sono não vem* (ilustrações de Ana Maria Moura). Rio de Janeiro, Rocco, 2003.

DARNTON, Robert. *Censores em ação*: como os estados influenciaram a literatura. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

______. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DIREITO E LITERATURA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cvkt5jbvfOU&t=7s>. Acesso em: 06 jun. 2017.

EISNER, Will. *Um Contrato Com Deus & Outras Histórias de Cortiço.* São Paulo: Devir, 2007. nº 9537.

LEITÃO, Bárbara Júlia Menezello. *Bibliotecas públicas, bibliotecários e censura na era Vargas e regime militar.* Rio de Janeiro: Interciência, 2011.

MARCELINO, Douglas Attila. *Subversivos e pornográficos:* censura de livros e diversões públicas nos anos 1970. Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 2011.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil.* São Paulo: Cosacnaify, 2010.

https://ephemerajpp.com/2010/11/09/censura-%E2%80%93-despachos-da-direccao-dos-servicos-da-censura-relativo-a-livro-de-joao-da-silva-correia/

MATEO, Roberto Martínez. Uma revisión de la censura em la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) taducida del inglés em España desde la etapa franquista a la actualidad. In: Quaderns de *Filologia: estudis literaris*. Universitat de València, 2015. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/7535>. Acesso em: 28 maio 2017.

PAIVA, Aparecida. *A voz do veto:* a censura católica à leitura de romances. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2007.

PRESTES, Daniel. *Censores dm ação*. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/osentendidos/2016/06/19/censores-em-acao-robert-darnton/>. Acesso em: 24 maio 2017.

REIMÃO, Sandra. **“**Proíbo a publicação e circulação...” – censura a livros na ditadura militar. In: *Estudos avançados*. Vol. 28, n. 80. USP: SP, jan./abr. 2014.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto; FIUZA, AlexaNdre Felipe. Controle e Censura literária nas ditaduras argentina(1976-1983) e brasileira (1964-1985). In: *Infância, sociedade e educação*. Cascavel, PR: Unioeste, 2010.

TRINDADE, André Karam; ROSENFIELD, Luis. DIREITO CONTRA LITERATURA: LIBERDADE, CENSURA E DEMOCRACIA. *Espaço Jurídico Journal of Law [EJJL]*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 495-510, out. 2013. ISSN 2179-7943. Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/2708/2097>. Acesso em: 11 Jun. 2017.

VARGAS, Andrea Quilian de; SANTOS, Elaine. Tropical sol da liberdade, memórias de um espírito libertário. In: *Literatura e autoritarismo*: processos de identificação e políticas da (in)diferença. UFSM: Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/num18/art_02.php>. Acesso em: 15 abr. 2017.

REFERÊNCIAS *ON LINE* (contra censura)

https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/vigiando-os-projetos-de-lei/
https://xocensura.wordpress.com/
http://gibitecacom.blogspot.com.br/2009/06/censura-nas-bibliotecas-escolares.html

REFERÊNCIAS *ON LINE* (FAVOR censura)

http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos/344-flagrante-de-doutrinacao-ideologica
https://www.facebook.com/Professornaoeeducador
http://dererummundi.blogspot.com.br/2009/10/sobre-saramago.html

A INTERNET COMO FONTE DE TEXTOS AUTÊNTICOS PARA A AULA DE LÍNGUA ADICIONAL E A SELEÇÃO DE SITES APROPRIADOS PARA O USO PEDAGÓGICO: UMA APLICAÇÃO PRÁTICA DO ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

Jancileidi Hübner[i] (UFFS)

1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar o ensino de língua adicional hoje, é difícil fugir da automática relação entre esta ação pedagógica e uma tão referida metodologia de ensino estruturada que, por consequência, eleva o livro didático ao posto de figura central do processo.

O uso do livro didático é legitimado pelo nome da editora ou do autor e, dessa forma, utilizado por instituições de ensino e muitos professores de língua adicional de olhos fechados. Apesar desta ser uma questão muito séria, o foco deste trabalho não é propriamente questionar o uso do livro didático. Em contrapartida, com base nesta realidade, o que nos move é a vontade de complementar esta prática pedagógica de maneira que a aula de língua adicional consiga aproximar os conteúdos trabalhados da realidade do aluno.

Se tomarmos as diretrizes dos documentos oficiais que apresentam os parâmetros para o ensino de língua adicional no Brasil e no Rio Grande do Sul (BRASIL, 1998; RS, 2009), o foco central deste processo está na interação entre as pessoas e na comunicação propriamente dita, veiculando ideias através da língua em questão. No entanto, a passagem entre o que se defende enquanto princípios e concepções e o fazer efetivo da sala de aula não ocorre de forma automática.

Muitas vezes, as amostras da língua oferecidas pelo livro didático para análise são dissociadas de contexto e servem puramente para atividade de foco gramatical, sem carregar em seu conteúdo a questão da interação social existente na comunicação em meio real. Marisa Lajolo (1985), há tempo, alertava para o fato de que, em situações escolares, é comum o texto virar pretexto intermediando outras aprendizagens que não ele mesmo.

Tal fato ressalta a necessidade de os professores buscarem boas fontes de textos situados

---

[i] Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela UPF, mestranda em Estudos Linguísticos pela UFFS e professora de língua inglesa no Centro de Línguas da URI-Erechim. E-mail: jancihubner@hotmail.com.

em contextos comunicativos que vêm ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos, pois é somente assim que o ensino de línguas pode fazer sentido. Este material contextualizado, autêntico e de grande valia para o processo de aprendizagem pode ser encontrado muito facilmente na Internet.

Com isso, o presente trabalho busca retomar estudos realizados anteriormente, nos quais desenvolveu-se um roteiro de análise de sites que pode ser uma valiosa ferramenta ao professor de língua adicional. E é nesta perspectiva que serão discutidos critérios para guiar o professor durante a escolha dos sites a serem utilizados em aula e se dará, também, a aplicação prática da ferramenta supracitada por meio da análise de um site escolhido pela pesquisadora.

2 REVISÃO TEÓRICA

A fim de iniciar esta reflexão em torno do presente objeto de estudo, tomemos por base o questionamento: para que serve o ensino de língua adicional na escola?

Ainda que atenda a diferentes demandas e necessidades, o ensino de língua adicional tem (ou deveria ter) na emancipação, na autonomia e na construção da identidade do sujeito sua principal preocupação, pois, através da linguagem, o aluno pode se afirmar como ser humano e como cidadão. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), esta prática deve possibilitar o engajamento discursivo do aluno a fim de levá-lo a aprender mais sobre si mesmo e sobre os diversos valores culturais, políticos e sociais que marcam o mundo em que vive.

Este trabalho, portanto, está fundamentado na abordagem sócio-cultural do letramento que, com a contribuição de Barton e Hamilton (1998 apud FIGUEIREDO, 2009, p.33) pode ser entendido como

> […] primeiramente algo que as pessoas fazem; é uma atividade situada no espaço entre pensamento e texto. Letramento não reside apenas nas cabeças das pessoas como um conjunto de habilidades a serem apreendidas, assim como também não está só no papel, capturado como textos a serem analisados. Como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas. (BARTON; HAMILTON, 1998, p.03 apud FIQUEIREDO, 2009, p. 33)

Nesta perspectiva, ressalta-se também as ideias de Almeida Filho (2008), segundo o qual, no processo de ensinar e aprender um idioma, deve-se tomar o sentido ou a significação

como requisito central. É por isso que ressaltamos a necessária interação do estudante com o texto e com colegas e professores, pois de nada adianta decodificar o que está escrito se não é possível entender toda a significação veiculada através do código.

Trata-se, portanto, de priorizar o ensino comunicativo da língua explicado aqui através das palavras de Almeida Filho:

> O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 49-48)

Reitera-se, dessa forma, o objetivo principal do ensino de línguas que é levar o aluno a entender que a linguagem é sempre uma prática social que carrega em si valores, ideais e diferentes visões de mundo. E para que este objetivo seja atingido, é necessário que o professor tenha em mente o que os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009, p. 135) afirmam: “o texto é a matéria-prima para a aula”.

É a partir da discussão de textos e do posicionamento diante deles que o aluno será capaz de chegar aos discernimentos requeridos de leitores proficientes. Então, a qualidade dos textos oferecidos em aula é questão crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. É frente a esta necessidade que se discute a questão da importância dos textos autênticos escolhidos pelo professor.

Entenda-se aqui, como texto autêntico, o uso real da linguagem em seus variados gêneros a fim de veicular uma mensagem socialmente. Segundo Kramsch (1993), este tipo de texto caracteriza uma oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais, ou seja, uma forma não-pedagógica e natural de uso da linguagem. São exemplos de textos autênticos propagandas, bulas de remédio, receitas de culinária, cartas, entre outros.

Dessa forma, esta pesquisa toma o ensino de língua adicional a partir de uma visão da linguagem como prática social, preocupando-se com a seleção adequada de textos autênticos e levando em conta a necessidade de abordar diferentes gêneros discursivos nas atividades junto aos alunos.

Com base nesta preocupação, ressaltamos o papel da Internet como ferramenta aliada

do professor de língua adicional. Primeiramente, pelo fato de a Internet ser uma das principais fontes de textos autênticos em outras línguas que está à mão dos professores brasileiros. Além disso, em oposição ao livro didático, a oferta de material é atualizada e de grande diversidade temática. Qual seria outra fonte com tantas opções de gêneros textuais, barata e de fácil acesso? Para Baladeli e Altoé (2009), é difícil encontrar um recurso melhor para minimizar a escassez de material de apoio e de pesquisa.

Assim, o trabalho do professor de língua adicional tendo a Internet como recurso pedagógico, tem condições de proporcionar o contato dos alunos com uma variedade de materiais produzidos na língua alvo que veiculam questões culturais e posicionamentos dos interlocutores que devem ser explorados. Segundo Baladeli e Altoé (2009), este auxílio leva à construção de uma prática dinâmica, desafiadora e contextualizada, que é exatamente o necessário.

A web disponibiliza dois tipos de sites quando se pensa em utilizá-la para fins educacionais nas aulas de língua adicional. Tomando Dudeney e Hockly (2007) como base, pode-se dizer que existem sites próprios para o ensino da língua e sites autênticos. Os sites autênticos, em número muito maior na rede, são o foco deste trabalho e trazem uma variedade imensa de possibilidades aos professores de línguas, embora não tenham sido diretamente organizados para suas necessidades profissionais.

Utilizar sites autênticos apropriados ao nível do conhecimento linguístico dos alunos, partindo de uma escolha consciente, é um ponto positivo para a prática pedagógica, pois fará com que os textos explorados em aula sejam vinculados à realidade, possivelmente do interesse dos alunos e adequados as suas necessidades de aprendizagem. É para isso que a partir deste ponto discutiremos critérios que ajudarão o professor na escolha de sites e textos autênticos de qualidade para uso em sala de aula.

O papel do professor como facilitador em meio à inserção de recursos computacionais na educação é imprescindível. Como figura central na organização do processo de aprendizagem, cabe a ele "conhecer as potencialidades oferecidas pelo computador e pela Internet em sua disciplina, refletindo sobre a relevância e a viabilidade desses recursos no contexto em que atua." (BALADELI; ALTOÉ, 2009)

Nesta perspectiva, toma-se, a partir deste ponto, as ideias de Dudeney e Hockly (2007)

registradas no livro “How to teach English with technology” a fim de discutir o que o professor pode fazer para avaliar o conteúdo disponível na web antes de levá-lo para a sala de aula. Os autores citados sugerem quatro critérios que podem servir como ponto de partida para a avaliação dos sites. São eles: a.) precisão; b.) atualidade; c.) conteúdo; d.) funcionalidade.

Quando se fala em **precisão**, busca-se verificar se o conteúdo apresentado no site é confiável e correto. Para tal, sugere-se checar por quem ou por qual instituição o site foi criado. Assim, à medida que sabemos quem disponibiliza os dados na página, certificando-nos de que é uma organização confiável, é possível ter certeza de que não estamos levando nenhum dado incorreto para a sala de aula.

Isto fará, também, com que o professor tenha certeza de que está disponibilizando aos seus alunos uma boa amostra da língua em estudo, pois verificam-se interlocutores situados em um contexto de comunicação formal no qual as informações normalmente são veiculadas através de textos bem escritos.

Mas há, ainda, outra estratégia possível sugerida pelos autores a fim de verificar a precisão dos dados disponíveis no site. Pode-se fazer uma comparação de dados com outras páginas e com enciclopédias disponíveis online para que o professor possa se certificar de que as informações contidas no texto são verdadeiras.

Quanto à questão da **atualidade**, sugere-se sempre buscar no site informações sobre a última data de atualização. Às vezes esta informação está disponível e bem visível após a expressão em inglês *last updated*. Esta é uma forma precisa para saber se as informações são atuais ou não. Se o site não disponibilizar este dado especificamente ou se o professor ainda tiver dúvidas, é possível tentar outras estratégias que ajudam a verificar a atualidade dos dados, como confrontar as informações com outros recursos, buscando outros sites ou outras fontes, não necessariamente na Internet.

Já quando a questão é o **conteúdo**, deve-se levar em conta, principalmente, o nível linguístico dos alunos e suas necessidades de aprendizagem. É aí que se torna necessário conhecer bem a turma e saber quais os assuntos que seriam interessantes e estimulantes de acordo com suas preferências, bem como o nível de dificuldade adequado. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, “essa escolha deve levar em conta valores ideológicos e culturais presentes no texto e a relação com o conhecimento prévio dos alunos”

(RS, 2009, p.161)

Dudeney e Hockly (2007) sugerem também analisar a estrutura visual do site se o trabalho for desenvolvido online. A lógica da organização dos links, a combinação de cores, as fontes utilizadas entre outros aspectos, são de suma importância no momento de guiar os alunos. Estas características do site, quando mal pensadas ou organizadas, podem levar os alunos a se "perderem" durante o desenvolvimento do trabalho, especialmente se estão em um laboratório multimídia, no qual cada aluno ou cada dupla realiza as atividades em computadores separados.

O quarto e último critério sugerido por Dudeney e Hockly (2007) é a **funcionalidade**. Segundo eles, o professor deve testar o funcionamento do site antes de levá-lo para a sala de aula. Isto quer dizer que é necessário percorrer todo o caminho a ser utilizado em aula, testando links, sons, animações, etc. O professor precisa ter certeza de que tudo funcionará adequadamente. Do contrário, se algum link não funcionar, se faltarem informações ou se a velocidade da conexão exigir muito tempo de espera para baixar vídeos ou outras mídias, a atividade proposta pode se tornar frustrante para os alunos.

Assim, com o intuito de auxiliar o docente na tarefa de seleção de material autêntico, será apresentada, no decorrer do texto, uma proposta de roteiro de análise de sites baseada nos critérios aqui descritos.

2.1 Procedimentos Metodológicos

Em estudos prévios, após a realização do levantamento teórico, deu-se a elaboração de um roteiro de análise. Para tanto, tomou-se como base os critérios de avaliação de sites sugeridos por Dudeney e Hockly (2007) com a finalidade de listar perguntas para guiar o professor de línguas durante a escolha dos sites e dos textos que apresentará aos alunos. Além dos questionamentos sugeridos pelos autores, outras perguntas foram acrescentadas pela pesquisadora com o intuito de abranger todas as características dos sites que podem interferir no desenvolvimento de atividades pedagógicas de qualidade.

O roteiro conta com 20 perguntas fechadas de resposta *sim* ou *não*. Os questionamentos guiam o professor enquanto ele busca as informações necessárias no site e, a partir disso, quanto mais respostas afirmativas o professor puder assinalar, mais adequado ao uso em sala de aula o

site é.

A proposta consiste em avaliar, primeiramente, a veracidade e a atualidade do conteúdo veiculado pelo site em questão. Então, busca-se aproximar o site dos alunos que se tem em mente durante a preparação das atividades, verificando se o conteúdo, ou seja, a temática, a aparência e o nível linguístico são apropriados à realidade da turma. E, por fim, o questionário aborda a funcionalidade do site, que também é de suma importância para o desenvolvimento de atividades online.

Partindo do referido estudo prévio que culminou na elaboração do roteiro de análise, o presente trabalho desenvolveu a aplicação prática desta ferramenta ao buscar um texto autêntico online para uso pedagógico com alunos de 11 e 12 anos que estavam trabalhando, no livro didático adotado pela escola, uma unidade que aborda tipos de comida e hábitos alimentares.

Tendo em mente a idade e a preferência dos alunos, dentre tantas possibilidades disponíveis na web, deu-se a escolha do site de uma revista americana *www.seventeen.com*, que apresenta notícias e novidades que podem interessar à faixa etária em questão. Também foi de fundamental importância para a escolha, a recente postagem do texto *6 Scary Things That Happen To Your Body When You Skip Meals.*[i], que vem ao encontro das atividades desenvolvidas com base no livro didático e pode proporcionar boas reflexões a respeito dos hábitos alimentares dos alunos. O texto e o site foram, então, avaliados com base nos questionamentos do roteiro de análise conforme o que segue.

2.2 Análise

A análise do site e do texto escolhidos se deu com vistas a abarcar os quatro aspectos destacados por Dudeney e Hockly (2007). Assim, os questionamentos do roteiro foram respondidos a fim de verificar a precisão, a atualidade, o conteúdo e a funcionalidade da ferramenta. Na sequência, é possível observar estes questionamentos e os respectivos apontamentos feitos durante a análise.

A. Precisão

---

[i] 6 Coisas Assustadoras Que Acontecem Ao Seu Corpo Quando Você Pula Refeições. (tradução nossa)

1. A página apresenta um link com informações sobre o autor ou a instituição responsável?

Sim. Clicando no link *About us*, encontramos informações sobre os responsáveis pela versão online e escrita da revista.

2. O autor é reconhecido por saber sobre o assunto em questão?

Sim. Observando o site, pode-se dizer que este apresenta uma ênfase maior nos assuntos relativos à moda, beleza, saúde e entretenimento direcionados ao público jovem feminino, mas que podem interessar também ao público masculino. A revista vem sendo publicada há 73 anos, uma tradição que confere um maior reconhecimento aos artigos publicados.

3. É possível contatar o responsável através do site?

Sim. A página apresenta todos os contatos, incluindo email e endereço, clicando no link *Contact us*.

4. Os dados apresentados conferem com os de outra fonte de confiança?

Sim. Para realizar essa conferência visitamos páginas de outras revistas que abordam o mesmo tipo de assunto. Os dados apresentados no artigo escolhido para o trabalho em sala de aula está em consonância com as informações encontradas em artigos semelhantes das revistas *Women's Health* e *Men's Fitness*.

5. Linguisticamente, o conteúdo é apropriado para os aprendizes de língua adicional?

Sim. O artigo é bem escrito, mas dentro da informalidade característica das revistas destinadas a esta faixa etária. O texto apresenta gírias, abreviações e *emoticons*, além de utilizar pontuação e letras maiúsculas para destacar alguns termos de forma bastante informal. Pode-se dizer que este é um ponto positivo para a utilização do artigo, à medida que os marcadores conversacionais e toda a informalidade presentes no texto proporcionam uma aproximação de seu conteúdo com os alunos em questão.

B. Atualidade

6. A página apresenta informações de quando foi atualizada pela última vez?

7. Se não, existem outros dados como comentários ou postagens atuais?

Sim. Todas as postagens são datadas, inclusive as informações do site disponíveis nos

links *About us* e *Contact us*. As publicações são normalmente diárias, mas a página não permite comentários dos usuários.

8. As informações estão atualizadas em comparação com outras fontes?

Sim. As informações contidas no texto escolhido, conforme já mencionado, estão em consonância com outras fontes, mas, como não se trata de uma notícia ou de um fato específico com tempo definido, a atualidade do texto não fica tão visível, pois o assunto é de certa forma, atemporal.

C. Conteúdo

9. O site parece interessante no ponto de vista dos alunos?

Sim. Por ser desenvolvido para adolescentes, o site apresenta artigos contendo assuntos, linguagem e ilustrações voltadas a esta faixa etária. Esta característica o torna interessante aos olhos dos alunos em questão.

10. A combinação de cores favorece a leitura e o trabalho em aula?

Sim. Os textos apresentam fundo branco e letra preta, o que facilita a leitura. São as ilustrações que deixam a página mais informal e divertida, pois são vivas, coloridas e motivam o jovem leitor.

11. Os links são organizados de uma forma que facilitaria o trabalho?

Sim. Alguns links dos assuntos mais pesquisados na revista são apresentados no topo da página e os demais pode ser acessados através do menu, no canto superior esquerdo.

12. O nível de dificuldade linguística do texto a ser utilizado é compatível com o conhecimento dos alunos?

De certa forma sim. O texto apresenta vocabulário e estruturas que ainda não foram trabalhados com os alunos em aula, mas se o vocabulário for explorado em atividades anteriores à leitura, o entendimento seria facilitado.

13. A temática vem ao encontro dos interesses da faixa etária dos alunos?

Sim. A princípio, a temática não parece ser interessante aos olhos de alunos de 11 ou 12 anos, mas a abordagem, devido à forma como as ideias são expressas, à escolha de vocabulário e à inserção de marcadores conversacionais, fazem com que a temática se aproxime dos interesses da faixa etária.

14. É possível adaptar o conteúdo do site ao plano de aula em desenvolvimento?

Sim. O plano em desenvolvimento promove discussões em torno dos hábitos alimentares e das refeições em geral, e busca o desenvolvimento das habilidades comunicativas para que, ao final, os alunos sejam capazes de falar sobre seus hábitos alimentares, as refeições que fazem durante o dia e suas preferencias em relação à alimentação.

15. Pensando nos objetivos da aula, o conteúdo é útil a fim de atingi-los?

Sim. Os objetivos principais da aula em questão são voltados à comunicação dos hábitos alimentares e, consequentemente, da frequência com que os alunos comem determinados tipos de comida. Portanto, o texto pode leva-los a refletir em torno de seus hábitos e, dessa forma, ajuda a atingir os objetivos da aula.

D. Funcionalidade

16. O site é limpo, claro, fácil de navegar e sem propagandas ou pop-up que dispersam a atenção dos alunos?

Sim. O site é fácil de navegar e não apresenta pop-ups que possam dispersar a atenção. Algumas propagandas são apresentadas ao lado dos artigos, mas são limpas e não atrapalham a leitura.

17. Quando testados, os links, o som, as animações e os vídeos funcionaram bem?

Sim. Apenas os links foram testados, pois o texto escolhido não apresenta animações, sons ou vídeos. O único link apresentado funciona bem e direciona o leitor a outro artigo da revista que contem fotos e receitas de pratos saudáveis.

18. A página é prática, sem arquivos pesados que levem tempo para baixar?

Sim. Os arquivos são de fácil acesso e abrem rapidamente.

19. Você consegue acessar o conteúdo sem ter programas específicos instalados em seu computador?

Sim. A página não apresenta nenhum arquivo difícil de acessar e não exige programas específicos.

20. A escola conta com o suporte necessário para a utilização do site em aula?

Sim. A leitura pode ser realizada no laboratório de informática da escola que conta com os equipamentos necessários.

Com base na quantidade de respostas afirmativas obtidas durante a aplicação do roteiro de análise no site escolhido, consideramos adequado o uso pedagógico do texto *6 Scary Things That Happen To Your Body When You Skip Meals* com a turma em questão.

Consideramos importante ressaltar, neste momento, que o objetivo principal deste trabalho é a aplicação prática da ferramenta desenvolvida. Portanto, não cabe, aqui, abordar como este texto será utilizado em sala de aula, apesar de sabermos que esta questão também merece nossa atenção devido a sua importância. Assim, levantamos a possibilidade de abordar as formas como o texto autêntico online escolhido e analisado pode ser trabalho em sala de aula em estudos futuros.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se tomar a Internet como importante ferramenta de apoio no ensino de língua adicional, é necessário considerar também o excesso de informações nem sempre verdadeiras ou apropriadas para a prática docente disponíveis neste meio. Levando em conta esta realidade, a busca por textos autênticos que venham a requintar o ensino de língua adicional, carrega em si uma preocupação a mais. Assim, a necessidade de avaliar os sites a serem utilizados em aula norteou o presente trabalho, pois tal avaliação é de suma importância para o sucesso do uso pedagógico de recursos disponíveis online.

Nessa perspectiva, lançamos mão de uma ferramenta previamente desenvolvida com base nos critérios de avaliação de sites autênticos propostos por Dudeney e Hockly (2007). O roteiro de análise que conta com 20 perguntas, foi pensado com a finalidade de guiar o professor durante a escolha de sites e textos online que podem ser inseridos na sua prática pedagógica.

Com o intuito de servir de modelo de abordagem e postura diante da vasta oferta de material disponível na web, este estudo apresentou a análise do texto *6 Scary Things That Happen To Your Body When You Skip Meals*, disponível no site *www.seventeen.com,* verificando que ambos são próprios para o uso pedagógico com a turma em questão, aqui não especificada, no momento da escolha do site.

Sabendo da importância do *input* de qualidade durante as aulas de língua adicional e da motivação dos alunos em relação à temática dos textos apresentados, pode-se dizer que o

referido estudo, se tomado com atenção e propriedade, é de grande relevância para o sucesso da utilização de sites junto às turmas.

Muitas vezes, a utilização das tecnologias digitais pode se dar simplesmente para diversificar as atividades sem preocupação em definir propriamente os objetivos do trabalho. Lembramos que o necessário, pelo contrário, é atrelar as atividades online a um projeto pedagógico com objetivos claros para que os conteúdos curriculares possam ser explorados de forma significativa, por meio de textos autênticos, atuais, precisos e apropriados para os alunos em todos os sentidos.

Portanto, destacamos que a analise explanada no presente trabalho é apenas um recorte do processo de inserção do texto analisado na prática pedagógica da pesquisadora. A continuidade desta pesquisa por meio da análise das possíveis abordagens deste texto diante dos alunos também pode trazer importantes contribuições para a ação docente no ensino de língua adicional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BALADELI, A. P. D.; ALTOÉ, A. A Internet como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. *Revista Línguas e Letras*. v. 10, n. 18, 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu/3481850/A_INTERNET_COMO_FERRAMENTA_PEDAGOGICA_NO_PROCESSO_DE_ENSINO_E_APRENDIZAGEM_DE_LING UA_INGLESA>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental:* Língua Estrangeira. v. 9, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em 16 jul. 2017.

DUDENEY, G. HOCKLY, N. *How to teach English with technology*. Essex: Pearson, 2007.

FIGUEIREDO, L. M. S. *O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento:* por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora. SINAIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.05, v.1, Setembro. 2009. pp. 27-44.

KRAMSH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. *Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande – linguagens, códigos e suas tecnologias.* v.1, 2009. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

TRANEL, Kim. *6 Scary Things That Happen To Your Body When You Skip Meals.* Disponível em: <http://www.seventeen.com/health/a29696/scary-things-that-happen-to-your-body-when-you-skip-meals/>. Acesso em: 28 ago. 2017.

A (INTER) AÇÃO ENTRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A HISTÓRIA EM QUADRINHOS: PRÁTICAS DOCENTES

Jane Kelly de Freitas Santos [i] (UPF)
João Ricardo Fagundes dos Santos [ii]

1 INTRODUÇÃO

É por meio da linguagem que estabelecemos relações com o meio em que vivemos, que nos apropriamos do mundo e nele (inter) agimos. Isso torna a língua um objeto vivo, com diversas variações e situações de uso que não podem ser consideradas como 'erro', já que os falantes se entendem e comunicam.

Por estar em constante movimento, diretamente relacionada com fatores históricos, socioculturais, econômicos, geográficos, a língua é manifestada verbalmente com distintas variações, que são diferenças de realizações linguísticas falada por locutores de uma mesma língua. Assim, compreende-se que a linguagem padrão ou também denominada norma culta e a linguagem popular são variantes de uma mesma língua, da Língua Portuguesa, e por isso não seria correto considerá-las em nenhuma de suas variações, enquanto erro. "O que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico" (Bagno, 2002, p. 52).

É por isso que em sala de aula, além de se abordar a norma culta (função social da escola), o professor deve desenvolver trabalhos com a língua em uso, evidenciando diferentes variantes linguísticas e mostrando que, além de existirem, essas "línguas diferentes" dentro da mesma língua portuguesa brasileira, elas são importantes para a formação cultural da sociedade e da identidade.

Dessa forma, com a intenção de aproximar os estudantes do seu contexto sociocultural, buscando instigar a reflexão sobre variação linguística e consecutivamente evitar o preconceito

[i] Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF - Bolsista Taxa CAPES). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu) – Brasil. E-mail: janekellyfreitas@yahoo.com.br
[ii] Licenciado em Letras, Português - Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade de Passo Fundo (UPF) – Brasil. E-mail: joao.ricardo1995@hotmail.com.

linguístico, propomos possibilidades de trabalhos que envolvem o gênero história em quadrinhos e tirinhas, que além de ser de interesse e da realidade dos estudantes, é rico em linguagem popular.

As indicações pedagógicas são tirinhas do Chico Bento e da Turma do Xaxado, personagens que exemplificam e expressam o uso da linguagem coloquial retratando situações tipicamente brasileiras, aproximando os estudantes da realidade popular. Neste sentido, à luz da Sociolinguística abordada por Bagno (2002), busca-se evidenciar possibilidades de desenvolver estratégias que, além de trabalhar a norma padrão da língua, mostrem aos alunos a importância de conhecer e valorizar as variações linguísticas, prestigiando os conhecimentos, culturas e saberes populares dos alunos, que servem de **ponto de partida** para significações posteriores.

2 SOCIOLINGUÍSTICA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA COMBINAÇÃO SIGNIFICATIVA

A realidade sociocultural e a extensão territorial do Brasil fazem com que a Língua Portuguesa sofra uma grande variação. Já que o falante tem autonomia no seu uso, a língua em uso se altera devido a vários fatores, que vão desde classe social, escolaridade até a formalidade na situação de fala. Dessa forma, torna-se indispensável a discussão sobre a variação linguística e a possibilidade de fazer com que os estudantes possam refletir sobre essa diversidade de usos.

2.1 Sociolinguística: valorização da língua em uso

Assim, há anos os linguistas procuram pesquisar as variações da língua, a forma individual que cada falante se expressa. Essas pesquisas resultaram em uma base teórica que norteia as reflexões deste artigo, denominada **sociolinguística.** Ramo da Linguística que estuda as relações entre a língua e a sociedade, a sociolinguística deixa de lado alguns conceitos da Gramática Tradicional e visa as vivências socioculturais do falante. Os autores elencados para diálogo; Bagno (2002), Faraco (1998), Bortoni-Ricardo (2004), debruçam seus estudos na compreensão dos processos de socialização, cultura e valorização da língua materna. Assim, a

maior preocupação da sociolinguística são as manifestações de uma língua, principalmente falada, levando em conta todas as influências externas e internas no modo de se comunicar.

A língua não está desvinculada às mudanças que a sociedade sofre. Muito pelo contrário, por não ser um sistema perfeito e finalizado, a língua muda, renova-se, adapta-se conforme a evolução da sociedade. A variedade linguística é o espelho da sociedade e, sendo assim, com uma sociedade tão heterogênea, não existe a possibilidade de somente uma forma de falar.

Para Bagno (2002), a Sociolinguística, desde o seu surgimento se mostra preocupada com as questões educativas. O autor defende que a escola deve valorizar, compreender e aceitar as variedades linguísticas dos alunos, não taxar como erro expressões que não fazem parte da norma culta. O autor complementa ainda que o que pode ser considerado enquanto erro, na verdade são heranças culturais:

> O que quero mostrar é muito simples: Quero mostrar que muitas coisas que a gente pensa que está errada, que é fala de gente ignorante, na verdade não é nada disso. De fato, esses supostos erros são heranças muito antigas, vestígios de outros tempos, verdadeiros fósforos linguísticos (BAGNO, 2004, p.79).

Mesmo assim, muitas práticas escolares defendem como certo a norma padrão sem levar em conta o contexto de fala de cada pessoa, sua comunidade, sua rotina, sua forma de falar e de ser entendido pelos que o rodeiam. Fazendo isso, a escola acaba por valorizar a forma de falar prestigiada pela gramática, que deve sim ser estudada, mas não como a única forma de comunicação.

Quando a linguagem utilizada pelos alunos não é valorizada na escola, o professor acaba por distanciar o processo de ensino e de aprendizagem do cotidiano dos alunos, da realidade vivenciada por eles fora da sala de aula, dificultando que as atividades sejam motivadoras e interessantes.

Um trabalho pedagógico que aborda as tantas variações existentes no cotidiano dos alunos, relacionando-as com as normas gramaticais, além de aproximar os alunos também torna mais significativa a condução do trabalho com a língua. Porém, muito se discute sobre essa forma de condução, pois ainda se tem a ideia de que trabalhar a variação linguística em sala de aula é "deixar o aluno falar errado". Cabe ressaltar o que diz Marcos Bagno em uma entrevista à revista Carta Capital:

> [...] nenhum linguista sério jamais disse ou escreveu que os estudantes usuários de variedades linguísticas mais distantes das normas urbanas de prestígio deveriam permanecer ali, fechados em sua comunidade, em sua cultura e em sua língua. [...] defender uma coisa não significa automaticamente combater a outra. Defender o respeito à variedade linguística dos estudantes não significa que não cabe à escola introduzi-los ao mundo da cultura letrada e aos discursos que ela aciona. Cabe à escola ensinar aos alunos o que eles não sabem! Parece óbvio, mas é preciso repetir isso a todo momento. (BAGNO, 2011).

Na escola, o processo pedagógico deve fazer refletir sobre a língua e suas mais variadas situações de uso. Assim, o estudante deve conhecer as diversas variedades linguísticas de seu meio para poder adequar e escolher qual se enquadra em cada situação. Os professores irão sim ensinar a norma padrão, para ser utilizada em situações formais que a exigem, mas também abrirão espaço para o uso de outras formas de se comunicar. A visão que deve ser evitada é "(...) a ideologia da necessidade de "dar" ao aluno aquilo que ele "não tem", ou seja, uma "língua" (BAGNO, 2004, p.62), pois ele tem sua bagagem quando chega à escola, que faz parte de sua identidade e cultura. Esse conhecimento prévio deve ser valorizado, sua variedade linguística, por mais distante da linguagem padrão ela seja. Essa valorização vai além da língua, é um reconhecimento do próprio estudante, como um indivíduo inteligente e capaz de se comunicar.

Tanto na escola quanto na sociedade em geral, ainda presenciamos muitas situações onde a variedade padrão da norma culta é defendida como a forma "certa" de se falar, e as demais variações como a forma "errada", desvalorizando os falantes e desmerecendo sua forma de se expressar e comunicar. Esses casos são nomeados por **preconceito linguístico**, quando um indivíduo é discriminado pelo seu modo de falar. Esses atos vão muito além de desmerecer a variedade utilizada, o preconceito linguístico atinge diretamente o falante, como lembra Scherre (2005, p. 42) "com frequência, banem-se da escola não as formas linguísticas consideradas indesejáveis, mas, sim, as pessoas que as produzem". Isso se dá pelo fato da língua ser parte fundamental da identidade de cada indivíduo, tanto individual quanto social.

Portanto, o preconceito linguístico é na verdade o preconceito social que divide as pessoas que falam "certo" daquelas que falam "errado", já que, normalmente, aqueles que usam as variantes da língua popular são considerados inferiores em relações econômicas e sociais comparados com os que usam o "português padrão".

Contudo, engana-se quem acha que o domínio desse "português padrão", baseado somente na norma culta, será uma algo milagroso que vai mudar a realidade do indivíduo. Cada pessoa tem suas raízes na fala e o reconhecimento delas é que tornará o falante mais confiante e reflexivo em relação à língua. Assim, compreendemos que o professor deve demonstrar as diversas variantes, a de prestígio (norma padrão) e também levar os estudantes a reconhecerem as demais variações, regionais, populares, respeitando-as e valorizando-as. Por meio de situações onde os estudantes interajam e investiguem as variedades linguísticas, refletindo assim sobre a língua e podendo chegar ao entendimento do que é adequado ou não, sem menosprezar nenhuma variedade. Marcos Bagno lembra que "o espaço de sala de aula [...] se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos" (BAGNO, 2002, p. 134).

Lembramos também que um dos objetivos de atividades com variedades linguísticas é orientar o uso da língua de acordo com o contexto, levando os estudantes a pensarem sobre como usam a língua em diferentes situações. Essa reflexão sobre a língua é muito significativa, pois faz com que a pessoa reflita sobre seu uso da língua e também sobre o uso das outras pessoas, evitando assim que os próprios estudantes pratiquem o preconceito linguístico.

Nesse sentido, para abrir espaço ao trabalho com variações linguísticas, fazem-se necessários textos que além de terem a ocorrência de diferentes variantes, também produzam discussões interessantes e significativas. Um gênero que cumpre estes critérios são as Histórias em Quadrinhos e Tirinhas pois retratam cenas urbanas, rurais, escritas, orais, formais ou informais, e engrandecem ainda mais o trabalho com textos autênticos em sala de aula.

2.2 Histórias em quadrinhos: linguagem popular evidenciando diferentes culturas

Desde a pré-história, o homem conta suas experiências por meio de figuras, desenhos, sequências de imagens. Com o passar do tempo, a maneira de se contar e explicar a realidade foi mudando e aos poucos foi ficando mais organizada. Os desenhos foram sendo divididos em cenas, em quadros, começou a ganhar explicações mais detalhadas, falas dos personagens, legendas, até termos contato com as Histórias em Quadrinhos (HQs) que conhecemos hoje.

Começando como forma de humor, com histórias leves e engraçadas, as HQs mostravam uma sequência linear breve e simples, que ganhou o gosto do público infantil. Com a junção de texto e imagem, uma compreensão mais rápida e com um visual atrativo, as HQs foram evoluindo e ganhando a credibilidade de jovens e adultos. Como ressalta o estudioso da área, Lovetro:

> O Brasil desenvolveu seu mercado de quadrinhos mais voltado ao público infanto-juvenil. Histórias de humor e de super-heróis dominaram as bancas até pouco tempo. O desenvolvimento de um mercado de publicações adultas, com textos mais densos e de valor plástico em nível de outras artes como a pintura, deu-se há pouco mais de uma década (LOVETRO, 1995, p. 96).

Antes vistos como leitura para passar o tempo, hoje as tirinhas e histórias em quadrinhos são de grande valia em sala de aula para se trabalhar com texto, compreensão e até mesmo uso da língua. E ainda, para muitos estudantes, as HQs são o primeiro contato com o universo da leitura, como ressalta a estudiosa Valéria Aparecida Bari (apud JUNIOR, 2008).

> Na verdade, os quadrinhos se tornaram quase sempre o primeiro contato de várias gerações de crianças com o aprendizado da leitura e da escrita e de entretenimento, além de um objeto de grande valor afetivo, sempre ligado à infância.(...) A Leitura de histórias em quadrinhos forma leitores que gostam de todo tipo de leitura, com a vantagem de criar também a cultura de leitura infantil e comunidades leitoras de grande abrangência.

Além de aparecer em provas, concurso e livros didáticos, esse gênero está cada vez mais presente no cotidiano escolar e já mostra seu grande valor discursivo. Primeiramente, por chamar a atenção e ser uma leitura rápida e acessível. Depois, por mostrar realmente um bom uso da língua, onde podem ser abordados diferentes assuntos, relação entre texto verbal e visual, críticas sociais, e até mesmo variação linguística.

Por esses motivos, escolhemos como gênero norteador do nosso trabalho as Histórias em Quadrinhos e Tirinhas de duas coleções específicas, a Turma do Chico Bento e a Turma do Xaxado, pois são textos que além de conterem traços culturais interessantes de serem trabalhados, também mostram as variedades linguísticas sendo evidenciadas e significativas no sentido geral do texto.

2.2.1 Mediações a partir das tirinhas da Turma do Chico Bento

Ao propor que as tirinhas e histórias em quadrinhos do personagem Chico Bento sejam trabalhadas em sala de aula, destacamos a importância de valorizar a linguagem popular enfatizada de maneira clara e evidente nos textos de Maurício de Sousa, criador do personagem que compõe a Turma da Mônica, clássico das Histórias em Quadrinhos desde o início dos anos 60. Chico Bento é fruto das observações de Maurício em relação ao homem do campo. O personagem simples, simpático, puro, representa o caipira, o homem que anda de pé no chão, usa chapéu de palha, característico de pessoas que moram no interior. O cotidiano de Chico Bento é retratado demonstrando suas atividades diárias: pescar, brincar com seus amigos, ir a escola, dormir em rede.

O personagem, juntamente com Rosinha, Zé Lelé, Hiro, Zé da Roça, Professora Dona Marocas, Padre Lino, formam a Turma da Roça, onde a realidade econômica, sociocultural e geográfica do homem do campo é retratada.

O aspecto fundamental de análise neste artigo diz respeito à linguagem utilizada por Chico Bento e a Turma da Roça - linguagem coloquial - onde é possível reconhecer variações da língua em uso, situações informais do uso da língua. Nas histórias desse personagem, notamos expressões típicas do caipira do interior. A forma de falar de Chico causou polêmica por não privilegiar a norma culta do português. As críticas eram que essa forma de se expressar ensinava as crianças a falarem “errado”, exemplo nítido de preconceito linguístico. Porém, podemos perceber que a linguagem utilizada por Chico Bento está muito bem adequada ao contexto de suas histórias. Ele é um menino do campo, que carrega enxadas, vara de pesca, anda descalço e conversa com pessoas que têm a mesma linguagem que ele. Chico Bento se comunica, isso que importante salientar em sala de aula.

Observaremos a seguir duas tirinhas que podem auxiliar no trabalho com variação em sala de aula. Nelas, a linguagem coloquial de Chico Bento é retratada e as atividades pensadas devem ir além da compreensão dos elementos verbais e não-verbais. vejamos uma delas:

(Chico Bento, nº150, p. 34.)

FIGURA 1

No primeiro quadrinho Chico Bento oferece a Zé Lelé um copo de leite, a frase do balão - toma um leite, Zé Lelé? - é construída gramaticalmente com a presença do vocativo, termo que invoca o receptor da mensagem, no segundo quadrinho Zé Lelé rasga as mangas de sua blusa e é indagado por Chico Bento: pru que ocê tá rasgando a manga da camisa? Destacando a maneira como Chico se comunica com os que estão à sua volta, a linguagem própria e característica do interior. No terceiro quadrinho, Zé Lelé explica o motivo de rasgar suas mangas: Dizem qui tomá manga com leite faz mar! Existe, no contexto da tirinha a presença de aspectos relativos ao senso comum, conhecimento empírico em relação ao fato de “manga com leite fazer mal”.

Além do trabalho de compreensão do texto, que envolve a polissemia da palavra “manga”, devemos aqui ressaltar que tanto Chico quanto Zé utilizam a variedade linguística popular e mesmo assim se entendem, se comunicam. A linguagem que eles utilizam também está adequada ao contexto visual da tirinha, uma casa simples, com objetos simples, roupas sem luxo, personagens de pés descalço. Ainda, percebemos o uso de “mitos” populares, tradição típica das áreas rurais, que contribuem para a construção da situação de comunicação entre os locutores. Dessa forma, usar uma variante linguística com características rurais na fala dos personagens é o mais adequado, pois assim a linguagem confirma o contexto construído pelos elementos visuais.

Trabalhar estas tirinhas em sala de aula permite dialogar com os alunos sobre as situações de uso da língua, sobre as variedades e formas de comunicação adequadas a cada situação comunicativa. Vejamos mais uma tirinha que levanta essa discussão:

FIGURA 2

Nesse texto, temos a fala da mãe de Chico, que pergunta: “Cumé qui é? Hoje ocê só que salada pro armoço? O que aconteceu cos ovo?”. Como parte da interpretação, precisamos levar em conta os elementos não verbais que deixam implícito que Chico não conseguiu colher os ovos, por isso pediu salada para o almoço. Agora, na discussão sobre sociolinguística, devemos levar em conta a cena: Chico está em casa, conversando com sua mãe, em uma situação bem informal. Ela utiliza várias palavras aglutinadas, como “Cumé” e “cos”, e ainda não concorda o plural em “cos ovo”. Essas características são claramente da variedade rural, o que condiz com a cena, onde a mãe de Chico cozinha em um fogão a lenha, em uma casa com galinheiro, entre outros elementos. Mais uma vez, percebemos que a linguagem está adequada e que está contextualizada com realidade dos personagens.

Sobre esse texto, ainda cabe a discussão da valorização da linguagem aprendida com a família. Em muitos casos, os pais dos alunos não tiveram a oportunidade de estudar e acabam conhecendo e usando somente a variedade aprendida em casa. Trabalhar a variação em sala de aula mostra para essas crianças que seus pais não estão “errados” por falarem diferente da norma padrão, eles somente tem uma maneira diferente de se comunicar. Isso auxiliará com que o aluno não pratique preconceito linguístico com sua própria família.

Ainda sobre os textos do Chico Bento, uma discussão importante a ser levantada em sala de aula é o grande preconceito que ainda se tem com o dialeto chamado “caipira”. Na maioria das vezes, essa variedade é vista de maneira pejorativa e até mesmo como piada. O preconceito acaba saindo do nível da linguagem e passa para o social, onde caipira passa a

remeter a pessoas bregas, mal vestidas e sem cultura. trabalhar com as crianças a valorização desse dialeto é um bom caminho para acabar com esse estereótipo e respeitar a diversidade cultural do interior do brasileira.

2.2.2 Mediações a partir dos textos da Turma Do Xaxado

A turma do Xaxado, criação de Antonio Cedraz - Zé Pequeno, Marieta, Arturzinho, Marinês, Capiba, etc. - é composta por personagens que representam o povo brasileiro. Eles possuem suas características distintas, com seu jeito próprio de falar e agir. Mostram histórias que retratam a discrepância das classes econômicas, problemas da nossa terra, encantos e experiências.

O personagem principal - Xaxado - neto de um cangaceiro, representa o nordestino alegre e sensível aos problemas do campo. Reflete situações diárias vividas, como o problema da seca, da política.

A personagem Marieta retrata as discussões anteriores sobre o que é considerado "erro", ela vive corrigindo a fala "errada" dos colegas. É justamente nesse aspecto que compreendemos ser necessário refletir com os alunos sobre a valorização da linguagem coloquial, popular. Pois ela representa a identidade dos personagens, regional e familiar.

Vejamos duas tirinhas dessa turma e possíveis discussões em sala de aula:

FIGURA 3

Nesta tirinha temos a representação da seca no Nordeste e o conhecimento crítico e geográfico do personagem. Zé Pequeno, vestido de super herói, diz não poder defender o sertão: "cumé qui eu posso defendê o Sertão, se meu pió inimigo num tem cara, num tem corpo, e qui é pió… num tem nem coração!" O personagem refere-se à seca, a qual não é possível de ser personificada, no entanto causa diversos estragos à toda região nordeste e sua população.

Mesmo utilizando a linguagem coloquial, Zé Pequeno demonstra conhecimento geográfico e científico sobre um grave problema no Nordeste brasileiro, isto é, sua forma de falar, comunicar não pode e não deve estar associada aos seus conhecimentos, sua capacidade de reflexão e crítica. Além de estar bem informado sobre a realidade de sua região, o personagem ainda mostra a preocupação em ajudar e mudar esse contexto. A maneira de falar de Zé caracteriza ainda mais a identidade do povo e também mostra a preocupação dos nordestinos com os problemas da região. O personagem não se importa com o jeito que fala, pois ele tem um problema maior para se preocupar: os danos da seca.

A seguir podemos observar outra situação característica do personagem:

FIGURA 4

Na tirinha, temos o pai de Zé Pequeno contando uma história de dormir. A história é sobre um personagem da cultura popular, o lobisomem. Percebemos no segundo quadro que a história na verdade não ajudou Zé a dormir, muito pelo contrário, ele acaba amedrontando o menino. O pai de Zé, assim como a mãe de Chico Bento na tirinha já apresentada, usa uma variedade diferente da norma padrão, mas isso não atrapalha na comunicação com seu filho. Além disso, muitas histórias e contos são repassadas para as crianças em variedades linguísticas

não prestigiadas, mas essa linguagem enriquece ainda mais as histórias, pois é o povo contando suas histórias, sua tradição, sua cultura, usando a sua linguagem. A maioria das histórias que conhecemos, os contos populares, os contos de fadas, as fábulas, surgiram do povo. E antes de serem trabalhadas nas escolas com a variedade padrão, eram apresentadas às crianças por meio das variedades populares por seus familiares e amigos.

Desprezar as variantes populares é desrespeitar toda a cultura construída com essa linguagens. Mitos, lendas e histórias fantásticas foram criadas na linguagem oral, por isso não podemos negar a existência delas e muito menos ridicularizá-las. Valorizar e respeitar as variedades linguísticas existentes no Brasil é dar voz à cultura de povos que muitas vezes são esquecidos e excluídos das práticas e reflexões escolares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Portuguesa não é uniforme, ela é rica em variedades que vão do urbano ao rural, de norte a sul do Brasil. Por isso, o trabalho com ela em sala de aula é muito complexo, pois não pode ser baseado em normas e regras de “certo” e “errado”. O importante em um ambiente escolar é saber lidar com as diferenças, até mesmo na linguagem, para não cairmos em casos de preconceito linguístico e social.

A escola é um espaço de transformação, sua função não é estigmatizar e construir preconceitos. Por isso existe a necessidade de uma prática refletida - práxis - de a todo momento estarmos repensando e agindo. Encontramos em sala de aula todos os tipos de variações linguísticas, frutos da cultura, das experiências. Valorizar e respeitar essas variedades torna o ensino significativo. O trabalho com textos que mostrem que existe mais de uma forma de falar a mesma coisa coloca a variação linguística no centro da discussão e permite não só seu reconhecimento, mas também o respeito às diferenças.

Não basta apenas apresentar os textos com diferentes variantes linguísticas, o trabalho só será significativo quando houver reflexão por trás daquele uso. Que contexto aquela variedade traz, em qual situação comunicativa ela está empregada, a que contexto aquele modo de se comunicar faz referência.

Além disso, as variedades linguísticas estão na vida, no cotidiano e nas famílias dos alunos. trabalhar com elas, trazer novos exemplos, partir de exemplos reais de usos aproxima a aula dos estudantes. Eles se reconhecem nos textos, interagem de forma eficaz com cada construção linguística. Pode-se ainda ressaltar que o gênero também colabora nesse sentido, pois os quadrinho são recursos que interessam os alunos e também contém uma riqueza de elementos a serem discutidos. Com esses textos, o aluno é capaz de reconhecer a língua como algo heterogêneo, com inúmeras possibilidades de interação.

Chegamos a conclusão que na escola não se podem afirmar que há somente uma forma de se expressar comunicar. Ao entender isso, os alunos deixarão de praticar preconceito linguístico e começarão a reconhecer as variedades menos prestigiadas também como forma de comunicação e interação. Usar uma variante diferente da padrão não é “errar”, respeitar e valorizar esses diferentes usos é na verdade um grande “acerto” em termo sociais e comunicativos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico como é como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália:* novela sociolinguística. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso:* por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. Polêmica ou ignorância? *Carta Capital*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/polemica-ou-ignorancia>. Acesso em: nov. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua Materna:* a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica:* uma introdução ao estudo da história das línguas. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

Figuras 1 e 2 Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento/> Acesso em: 02 nov. 2017.

Figuras 3 e 4 Disponível em <http://turmadoxaxado.blogspot.com.br/> Acesso em: 02 nov. 2017.

JUNIOR, Gonçalo. *Quem disse que os quadrinhos são inimigos dos livros.* São Paulo, Pesquisas Fapesp. n. 163, p. 90-93, jul. 2009.

LOVETRO, José Alberto. Quadrinhos – a linguagem completa. *Comunicação e Educação*, São Paulo, nº 2, p. 94-101, jan./abr. 1995

SCHERRE, Maria Marta Bezerra. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PONCIANO, Silmara Aparecida. *Valorização e resgate das variedades linguísticas em alunos oriundos da zona rural do município de Tomazina*. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

AUTORREFLEXIVIDADE E ANTIILUSIONISMO EM *BUDAPESTE* DE CHICO BUARQUE

Janio Davila de Oliveira[i] (UFSM)

1 INTRODUÇÃO

Quando consumimos uma obra de arte, seja ela literária, pictória, cinematográfica, musical ou de outra natureza, automaticamente assinamos um contrato de ilusão com o autor. Suspendemos nossa descrença, em troca, pedimos ao que autor nos conte uma mentira convincente.

Um paradigma realista de arte sempre buscou uma representação do mundo que conseguisse o máximo de aproximação com o que vulgarmente tratamos como o real. Deste modo, na maioria das vezes, o narrador do romance realista buscou uma problemática neutralidade, tentando apagar-se da narrativa. No cinema, Jean-Claude Carrère (2015) assinala que os melhores diretores são os que não abusam da técnica, apagando-se do filme e deixando que a narrativa transcorra com o máximo de naturalidade possível.

Cada vez mais, é possível perceber que esse contrato que mencionamos entre autor e leitor/expectador da obra, vem sendo rompido, seja no cinema, no teatro ou na literatura, por parte de muitos escritores/diretores. O motivo desta quebra de contrato, muitas vezes acontece em nome de uma reflexão sobre o próprio fazer artístico. Esta reflexão, ou autorreflexão, vem recebendo diferentes termos nos útimos anos. Literatura narcisista, autorreferente, autorreflexiva, antiilisusionista, são alguns dos nomes dados a este processo. No artigo intitulado *A metaficção revisitada: uma introdução* (2012), Zênia de Faria traça um breve histórico da problemática em torno deste tema.

> A História Literária registra, desde o século XVI, no Ocidente, o surgimento de um tipo de texto ficcional que se volta sobre si mesmo, que é uma ficção que contém, em seu bojo, questionamentos ou comentários sobre seu estatuto linguístico, narrativo e sobre seu processo de produção e de recepção. [...] Desde o último quartel do século XX, metaficção, narrativa metaficcional, ficção ou narrativa pós-moderna são os termos predominantemente utilizados para designar tais tipos de narrativas (FARIA, 2012, p. 237-238).

---

[i] Mestrando em Letras pelo Programa de pós-graduação em letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na área de estudos literários. Nível: mestrado. E-mail: janio.davila@hotmail.com

Ou seja, a obra de arte afasta um pouco o seu caráter ilusionista e passa a discutir com o leitor diretamente o seu estatuto de ficção. São muitas as formas em que a metaficção pode se manifestar. Podemos ter um livro escrito dentro do livro que lemos, enquanto o narrador discute os problemas do fazer literário, podemos encontrar uma narrativa em que o narrador converse com o leitor diretamente, deixando claro que tudo o que está sendo contato ali não passa de ficção.

David Lodge aponta que, apesar de a metaficção não ser uma invenção moderna, ela tem sido um recurso em que muitos romancistas contemporâneos se mostram interessados "porque se sentem sufocados com seus antecedentes literários, oprimidos pelo medo de que tudo que tenham a dizer já tenha sido dito antes e condenados pelo ambiente cultural moderno a ter essa essência" (2009, p. 214).

No seu livro *O espetáculo interrompido*, Robert Stam aponta a resistência que a autorreflexividade sempre encontrou na literatura e no cinema. A autorreflexividade causa, segundo Stam, um efeito antiiilusionista, pois rompe com qualquer pretensão de verdade da obra. Conforme, Stam, pode-se perceber essa predileção pelo realismo em críticos como lan Watt, por exemplo, que atribui a origem do romance moderno a Daniel Defoe. Auerbach insinuou por vezes que o romance alcançou precisão mimética com os grandes realistas do século XIX, enquanto Lukács venerava as formas do "realismo crítico". Ainda segundo Stam, a crítica fílmica também foi atingida pelo desconhecimento da tradição. Os elementos antiilusionistas de Godard foram criticados por muito tempo, considerados lapsos infelizes. André Bazin considerou o cinema ideal como aquele que contasse uma história de forma transparente, clara e perfeita (STAM, 1981).

A autorreflexividade pode se manifestar de diversas formas e em diversos níveis da narrativa. Ela pode se dar de forma mais explícita como no caso das obras em que o fazer artístico da própria obra em questão é comentado, ou se dar de forma mais indireta, quando temos uma obra em que algum dos personagens é um artista, por exemplo. É problemático afirmar que este caráter autorreferente das obras é exclusivo do romance. Se pensarmos no teatro, em algumas obras de Shakespeare já podemos encontrar o que chamamos de *mise en abyme*, a peça dentro da peça. Em *Hamlet*, por exemplo, há a cena em que o herói pede

a uma companhia teatral que encene a morte do pai. No cinema, Jean-Luc Godard fez dos filmes um dos principais temas de suas obras. Basta pensarmos aqui em *Le Mépris* (1963), filme que tem no seu enredo um roteirista, um diretor e um produtor tentando adaptar *A Odisseia* de Homero para o cinema.

Um dos estudos mais completos sobre o tema já publicados no Brasil foi o livro de Gustavo Bernardo, intitulado *O livro da metaficção* (2010). Na obra, Bernardo não deixa de fora o conflito entre realismo e metaficcionalidade.

> Os defensores do paradigma realista se incomodam com a metaficção porque ela quebraria o contrato de ilusão entre o autor e o leitor, impedindo a suspensão da descrença tão necessária ao prazer da leitura. Entretanto o realismo pode ele mesmo ser percebido como uma espécie de máscara metafórica: quando desmascarado, revela-se metáfora (BERNARDO, 2010, p. 40).

Um paradigma realista de arte sempre buscou uma representação do mundo que conseguisse o máximo de aproximação com o que vulgarmente tratamos como o real. Deste modo, na maioria das vezes, a narrativa do romance tradicional buscou uma problemática neutralidade, buscando narrar a história como um relato de acontecimentos que realmente aconteceram e não como um artificio da linguagem. Podemos pensar em *Moll Flanders,* de Daniel Defoe, em que o autor introduz a obra com uma nota explicativa em que assinala que tudo o que fez foi reunir as páginas de um diário encontrado.

O que podemos afirmar é que o que a metaficção faz, de forma direta ou indireta, é refletir sobre uma forma de *mimésis* ideal, sobre o papel da arte e, sobre nossa relação com ela. É também refletir sobre questões-chaves da teoria literária como a natureza da ficção e as possíveis relações entre mundo e literatura, questões que mesmo figurando nos livros de teoria e critica modernas, ainda envolvem conceitos da antiga, mas sempre atual poética aristotélica.

2 AUTORREFLEXIVIDADE E ANTIILUSIONISMO

O romance *Budapeste* é o terceiro romance de Chico Buarque, sucedendo *Estorvo* (1991) e *Benjamim* (1995). A obra problematiza diversos temas como autoria, fama literária, fragmentação da identidade, além de tecer uma acurada reflexão sobre o fazer literário, através de narrativas menores, dentro do romance, que vão progredindo até o ponto de criar uma

situação de ambiguidade em que leitor já não consegue identificar instâncias como narrador personagem e diegese.

Budapeste é um romance em que a duplicidade predomina. Um homem com dois nomes, que se divide entre dois idiomas, entre duas mulheres, em duas cidades. A única coisa que permanece é a sua profissão de escritor, porém até esta será dividida ao final, quando alcança a fama em Budapeste, enquanto permanece um anônimo no Rio de Janeiro. José Costa, ou Zsoze Kósta na Hungria, se desloca durante a obra entre dois espaços que são o oposto um do outro, como o reflexo do espelho, que mostra a imagem invertida. O Rio de Janeiro de Chico Buarque é o oposto de Budapeste. A começar pelo clima. Enquanto o espaço carioca é marcado pelo calor com não raras cenas praianas, a cidade húngara é fria, sempre entre a chuva e a neve. Enquanto se afasta cada vez mais da mulher brasileira, Vanda, mais se aproxima da mulher húngara, Kriska. Seu filho brasileiro nem o reconhece, o enteado, filho de sua amante Húngara, tem uma relação próxima com ele. No Brasil, escreveu uma autobiografia em que outro assinou recebendo os méritos, na Hungria, tem sua autobiografia escrita por outro e se torna famoso por uma obra que jamais escreveu.

Este espelhamento que encontramos em *Budapeste* é uma ótima metáfora para o forte caráter metaficcional que encontraremos nessa narrativa, que mais que nos contar uma história, será uma reflexão sobre a sua própria composição. Gustavo Bernardo aponta o espelho como uma metáfora sugestiva para se falar de ficção. Segundo Bernardo, o espelho da ficção não reflete a realidade tal como ela é. Ele a inverte e nos leva para outro lugar situado além da realidade. A metaficção é um fenômeno estético autorreferente em que a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma (2010, p.11).

Budapeste não é narrado de forma linear. O primeiro capítulo conta uma parte da história situada em um espaço temporal mais adiantado, que alcançaremos páginas a frente. Esse processo, semelhante a Cem anos de Solidão de Gabriel Garcia Marquez, caracterizará a narrativa de *Budapeste* como circular. O romance nos adianta fatos que só serão esclarecidos páginas depois.

A partir do segundo capítulo, o leitor passa a saber mais sobre o narrador e protagonista da obra, José Costa. Já essas primeiras informações que recebemos do romance permitem ao leitor refletir sobre a autenticidade da narrativa, visto que Costa revela ser um *ghost-writer*,

alguém pago para redigir textos que outros assinarão. "Meu nome não parecia lógico, eu desde sempre estivera destinado à sombra, mas que palavras minhas fossem atribuídas a nomes mais e mais ilustres, era estimulante, era como progredir de sombra. (BUARQUE, 2003, p. 16).

O fato de termos como protagonista um escritor, ou melhor, um *ghost-writer*, já muda a nossa percepção da obra. O narrador perde muito da sua credibilidade. Passamos a aceitar sua narativa de modo mais desconfiado. Afinal, quem fala é um sujeito que escreve pra outros assinarem. Logo, o leitor se depara com algumas questões: Seria aquela história assinada pelo seu verdadeito autor? A história é de quem escreve ou de alguém que pode ter pago o protagonista para escreve-la? Neste ponto já podemos ter um exemplo claro do antiilusionismo apresentado pela narrativa. Estas questões postas pela obra, dificilmente seriam encontrada em um romance tradicional, em que o narrador esforça-se por conquistar a confiança do leitor.

Um dia o protagonista recebe na agência um convite para um Congresso mundial de escritores anônimos, a ser realizado em Melbourne. Após uma discussão com Vanda, resolve pegar um voo e ir ao congresso. O objetivo da estranha reunião era, ironicamente, discutir "ética, leis de imprensa, responsabilidade penal, direitos autorais, advento da internet (p. 19). Por fim, acaba-se revelando para Costa uma espécie de válvula de escape para aqueles escritores anônimos poderem se vangloriar de seus trabalhos. "Aquilo começava a lembrar uma convenção de alcoólatras anônimos que padecessem não de alcoolismo, mas de anonimato" (p. 20).

Em *Budapeste* muitos serão os momentos em que a condição do escritor como celebridade será exposta de forma irônica por Chico Buarque. Convenção de escritores, homenagens no consulado, sessões de autógrafo no lançamento de obras, leituras públicas em sociedades literárias, todos estes momentos serão recorrentes na obra. Alguns são descritos pelo narrador de forma tragicômica, como na leitura dos versos do poeta húngaro Kócsis Ferenc:

> Eram dezenas de senhoras que aguardavam Kócsis Ferenc boquiabertas, tendo o costume de acompanhar seus poemas em coro, como o cantor de antigos sucessos. Tais poemas eu até já sabia de cor, pois Kócsis Ferenc repetia sempre os mesmos. E fechava a exibição com seu carro-chefe, um poema épico que as aposentadas declamavam num crescendo, para culminar no verso: egyrtlen, érintetlen, lefordithatatlan! (p. 134-135).

Leila-Perrone Moisés ao refletir sobre a literatura na cultura contemporânea, assinala que nesses eventos literários autores e obras são apresentados como espetáculo. Estes eventos parecem menos incluir leitores .de livros, do que espectadores ávidos por autógrafos. Os escritores contemporâneos têm uma visibilidade maior que os de épocas anteriores. São incluídos nas categorias de "celebridade" e os mais "midiáticos" acabam tendo mais chances de vender livros, independentemente do valor literário da obra (2016, p.32- 33).

A grande mudança no comportamento do protagonista se opera justamente quando pela primeira vez uma obra escrita por ele alcança o sucesso. A autobiografia *O Ginógrafo*, assinada pelo alemão Kaspar Krabbe se torna *best-seller* elevando seu falso autor à categoria de celebridade, despertando a admiração até mesmo de Vanda, que sempre aparentou ter desprezo pela profissão do marido "que escrevia um catatau de coisas para ninguém ler" (BUARQUE, 2003, p.19).

O Ginógrafo é o primeiro livro dentro do livro que encontramos em *Budapeste*. Uma narrativa dentro da narrativa, pois acompanhamos o protagonista durante seu processo de criação. É interessante notarmos como as vozes se misturam durante a criação da autobiografia. Enquanto nos apresenta as palavras que serão atribuídas a Kaspar Krabbe, o narrador de Budapeste deixa fragmentos de sua voz entre elas.

> Eu era um jovem louro e saudável quando adentrei a baía de Guanabara, errei pelas ruas do Rio de Janeiro e conheci Teresa. Ao ouvir cantar Teresa, caí de amores pelo seu idioma, e após três meses embatucado, senti que tinha a história do alemão na ponta dos dedos. A escrita me saía espontânea, num ritmo que não era o meu, e foi na batata da perna de Teresa que escrevi as primeiras palavras na língua nativa. No princípio ela até gostou, ficou lisonjeada quando lhe disse que estava escrevendo um livro nela. Depois deu pra ter ciúmes, deu pra me recusar seu corpo, disse que eu só a procurava a fim de escrever nela, e o livro já ia pelo sétimo capítulo quando ela me abandonou.[...] Foi quando apareceu aquela que se deitou na minha cama e me ensinou a escrever de trás pra diante. Zelosa dos meus escritos, só ela os sabia ler, mirando-se no espelho, e de noite apagava o que de dia fora escrito, para que eu jamais cessasse de escrever meu livro nela. E engravidou de mim, e na sua barriga o livro foi ganhando novas formas, e foram dias e noites sem pausa, sem comer um sanduíche, trancado no quartinho da agência, até que eu cunhasse, no limite das forças, a frase final: e a mulher amada, cujo leite eu já sorvera, me fez beber da água com que havia lavado sua blusa (2003, p. 38-40).

Podemos perceber na passagem acima que até a palavra ¨idioma" temos a voz do narrador da autobiografia, para a partir da quarta oração haver uma mudança e a voz de José Costa ser retomada. Porém, já na primeira oração do período seguinte, é

impossível distinguir quem está falando, "a escrita me 'saía espontânea, num ritmo que não era o meu". Não sabemos aqui se quem fala é José Costa se referindo a sua história, ou o alemão, esse sujeito que precisa de mulheres para escrever em seus corpos. Ao final do romance de Chico Buarque, perceberemos que as palavras que encerram a autobiografia do alemão são as mesmas que encerram *Budapeste.* Os finais idênticos, somado à mistura de vozes, sugerem fortemente que *Budapeste,* assim como O *Ginógrafo,* foi escrito pelo mesmo *ghost-writer*. Ou ainda nos é permitido ler tudo como um jogo ficcional, para nos dizer que o autor já não é importante, que essas palavras não pertencem a ninguém.

Ao lermos a passagem acima, é importante atentarmos para outro conceito muito presente no romance: a *intertextualidade.* O termo cunhado por Julia Kristeva diz respeito ao diálogo que os textos estabelecem entre si de diversas formas. Os textos acabam por criar uma rede, em que a literatura dialoga com a sua história. Em cada texto que lemos podemos encontrar fragmentos de texto anteriores, ou seja, a presença destes textos se mostrando de forma direta ou indireta. Este não é um fenômeno novo, mas que se acentuou na literatura contemporânea. Segundo Perrone-Moisés, "boa parte da ficção e da poesia atuais está encharcada de referências à ficção e à poesia anteriores na forma de citação, alusão, pastiche ou paródia (PERRONE-MOISÉS, 2017, p. 117).

Podemos identificar na passagem exposta acima, alguns elementos presentes na história literária e que são usadas por José Costa para escrever a autobiografia de Kasper Krabbe. Já nas duas primeiras orações, "eu era um jovem louro e saudável quando adentrei a baía da Guanabara", é possível ativarmos nossa memória literária e sermos remetidos ao "gênero literatura de viagem" e a todo um histórico de obras com relatos de estrangeiros que chegam ao "exótico Brasil". A própria *Carta de Pero Vaz de Caminha,* considerada por muitos teóricos como o texto fundador da literatura brasileira, pode ser enquadrada nesta categoria. Além disso, há outras obras famosas *como Viagem à terra do Brasil* (1574), de Jean de Léry, *Traveis in Brazil,* do inglês Henry Koster, ou ainda, o relato *Viagem ao Brasil* (1557), que assim como O *Ginógrafo,* foi escrito por um alemão, Hans Staden.

Uma referência ainda mais explicita ao leitor de literatura brasileira, é a referência ao "idioma de Teresa". "A vez primeira que eu fitei Teresa,", poema 'de Castro Alves, ou a paródia feita mais tarde por Manuel Bandeira, "A primeira vez que vi Teresa". E por que não pensarmos ainda no jogo intratextual utilizado por Chico Buarque fazendo alusão à sua própria canção *Tereza Tristeza*, "Oh Tereza essa tristeza /não tem solução". Enfim, poderíamos escrever outros tantos parágrafos identificando o simbolismo que tem Teresa na literatura brasileira, porém não é o nosso objetivo no presente trabalho. O que pretendemos foi mostrar como a passagem analisada apresenta esse diálogo com a tradição literária e cultural.

Além da autobiografia de Kasper Krabbe, *Budapeste* apresentará outro tipo de ficção no seu interior. As ficções criadas pelo protagonista para preencher lacunas do seu conhecimento sobre os fatos. Em alguns momentos da história, como quando encontra um exemplar de O *Ginógrafo* com dedicatória de Kasper Krabbe para sua esposa Vanda, o narrador criará uma ficção com início, meio e fim e a que nós não poderemos acusar de inverossímil. Vejamos o exemplo citado.

> Tomei um banho pelando, fiz a barba no chuveiro, aos poucos para mim ficava claro que o alemão me havia procurado na agência a fim de me contemplar com seu livro. [...] Sucedeu porém que, ao ser recebido por uma mulher de trinta anos, saia branca plissada e blusa sem mangas, cabelos castanhos, olhos negros, rosto, pernas e braços morenos, na sala varrida pelo sol poente, sentiu súbito desejo de se vingar do homem generoso. [...] A Vanda, com efeito, estava prestes a se entregar ao alemão, e eu teria preferido não continuar imaginando semelhante cena. [...] Então Kaspar Krabbe falou: e a mulher amada, cujo leite eu já sorvera, me fez beber da água com que havia lavado sua blusa. E fechou o livro. E silenciou, ciente de que qualquer palavra a mais, oriunda de sua mente bruta, poderia gelar e endurecer a esposa de José, como talvez repugnasse a ela o contato de sua pele escorregadia. Possesso, Kaspar Krabbe saltou sobre a mulher sem se despir, deitou-a em L no sofá em L e dessa forma a possuiu. Ao consumar o ato gritou palavras góticas, depois perguntou como era mesmo o nome dela, apalpou o paletó atrás de uma caneta e assinou a dedicatória com letras enormes, como escrevem os cegos. E grafou Vanda com W, para atestar que por uma noite ela tinha sido Wanda, mulher de alemão; antes de bater a porta, teve a impressão de ouvir uma criança chorar no fundo do apartamento. (BUARQUE, 2033, p. 84-87)

Apesar de longa a citação, selecionamos aqui apenas um trecho da ficção criada por José Costa. No livro, ela se dá em 5 páginas, para logo em seguida ficarmos sabendo que ela não se confirma, o livro foi parar nas mãos de Vanda após um encontro profissional com o alemão.

Em outro trecho, após acordar sonolento, Costa tem a impressão de estar cego, então passa a fantasiar como seria interessante levar uma vida de cego caso esta fosse ao lado de Vanda:

> Iria com ela à praia, ao hospital, à biblioteca, ao restaurante, a Londres, atrás da sua voz iria de bom grado a qualquer parte. Desembaraçado da visão, com maior tino perceberia se ela estava alegre, se estava mentindo, se tinha dó de mim, se cochichava ao telefone, se sentia vergonha de ter marido cego. E ela me leria cada noite um novo livro, e me cobriria as pálpebras com umas compressas que só me serviriam para gostar ainda mais dela. Às vezes as compressas estariam fervendo, ou embebidas em limão; às vezes a Vanda resolveria passar vários dias muda, para me ver andando às tontas; às vezes leria do livro só as páginas pares, mas eu jamais reclamaria de coisa alguma, nem de ela estar envelhecendo, adquirindo como que rugas na voz (BUARQUE, 2003, p. 97-98).

As ficções criadas por Costa remetem às ficções que criamos no dia-a-dia. É como se nos lembrassem que a ficção não está presente apenas em romances, filmes e outras obras de arte. Criamos histórias o tempo todo, mesmo sem perceber, para dar conta das lacunas presentes no nosso conhecimento. A própria ideia de Eu pode ser colocada em questão. Quanto há de verdadeiro na imagem que construímos para nós mesmos e o quanto tem de ficção? Não vamos adentrar aqui na questão histórica presente na filosofia do quanto é possível ter acesso à verdade, mas precisamos estar cientes de que as linhas entre ficção e realidade não são tão bem delimitadas como muitas vezes imaginamos. Bernardo de Carvalho assinala que para confrontar as ameaças tanto do mundo, quanto de dentro de si mesmo, o ser humano reage fabulando, atribuindo sentido a tudo que se lhe apresenta sem sentido. É essa reação fabuladora que constrói a civilização e as suas instituições. A ficção, antes de ser diversão, é um escudo contra as ameaças internas e externas, obrigando-nos a narrar a luta do drama que nos constituí (2010, p. 20).

A partir da publicação, e consequentemente, do sucesso de *O Ginógrafo*, o comportamento de José Costa é alterado. Mais vaidoso, e com ciúmes do fato de Vanda não reconhecer seu sucesso, o protagonista revela à esposa ser o verdadeiro autor do *best-seller*. Após esta revelação, Costa parte mais uma vez para Budapeste. A obra, que totaliza sete capítulos, intercala os capítulos entre Budapeste e Rio de Janeiro, sendo o primeiro e o último a capital húngara, e o capítulo central da história, a cidade brasileira.

Em Budapeste, desta vez não tão bem recebido por Kriska, Zsoze Kósta passa a morar de favores na despensa da mulher, que consegue para ele um emprego no Clubes das Belas-Letras de Budapeste. Com o tempo o protagonista vai aprimorando seu húngaro através das transcrições que realiza das reuniões do clube. Conforme evoluí no idioma húngaro, sua relação

com Kriska volta a se estreitar, até o momento em que ele volta a ocupar a cama da mulher húngara.

Após dominar o húngaro, o narrador resolve retomar a profissão de *ghost-writer*. Através de um anúncio no jornal, oferece seus serviços de escritor, tal qual fizera na sua língua nativa. Começando com pequenos trabalhos, como uma monografia sobre o dialeto *széleki*, solicitado por um universitário, "praticado na Transilvãnia oriental, o *szélki* é possivelmente o mais rudimentar dos dialetos húngaros (BUARQUE, 2003, p. 131), o *ghost-writer* se aventura na poesia lírica, fato novo para ele até então. Mais uma vez nós temos um livro dentro do livro, *Os tercetos secretos*, escritos para o poeta Kócsis Ferenc. Apesar de ganhar existência real neste momento (até onde somos permitidos a usar o termo real dentro de um romance), a obra já havia sido citada no início dee *Budapeste*, quando José Costa inventa para Vanda o nome do livro para divertir-se com a falsa intelectualidade da mulher, que afirmava ser uma conhecedora da obra de Kócsis Ferenc.

Mesmo com *Os Tercetos Secretos* se tornando um sucesso de crítica e recolocando o nome de Ferenc mais uma vez em evidência nas letras húngaras, o livro acaba por ser o objeto que causa mais uma vez a separação entre o narrador e Kriska. Após ouvir o livro receber o adjetivo "exótico" da mulher, que também acusa a obra de possuir um "sotaque estrangeiro", o protagonista tem um ataque de fúria e resolve sair de casa. No hotel é encontrado por fiscais da imigração que o informam sobre a sua situação irregular no país e sua necessidade de deixar a Hungria.

Quando retorna ao Rio de Janeiro, José Costa encontra-se deslocado em seu país de origem. É perseguido e quase agredido por um jovem que reconhece ser seu filho, Joaquinzinho, agora um adolescente. A empresa em que trabalhava, a Costa & Cunha Agência Cultural não existia mais. Do seu sócio, fica sabendo que agora é assessor de um deputado. Então se depara com uma livraria onde pergunta por *O Ginógrafo*. Para sua surpresa, o livro também parece não existir mais. Um novo livro ocupa a vitrine, *O naufrágio*.

> Mas quando cheguei à livraria, o livro era azul-marinho e se chamava O Naufrágio. Entrei, espiei variados volumes expostos nas mesas, só por curiosidade rondei as estantes, dei com o livreiro: O Ginógrafo. me faça o favor. Como disse? O Ginógrafo. O senhor deve estar equivocado, aqui temos O Naufrágio, que já vendeu mais de cem mil exemplares. Insisti: O Ginógrafo. Perguntou se era algum livro técnico, nunca ouvira mencionar semelhante nome. Mentira dele, eu me lembrava da sua figura, ele ganhara uma fortuna às custas do meu romance. Acedeu em consultar um computador,

> indagou se a palavra se escrevia com gê, falou: guia de Gênova... manual de ginástica.., as gira- ginógrafo não consta. O senhor por acaso tem o nome do autor? Kaspar Krabbe? Cá, erre, a, bê, bê, é? Krabbe... Krabbe... Kaspar Kaspar Krabbe também não consta. A editora, por acaso? (BUARQUE, 2003, p. 160).

Podemos perceber nesta passagem a ironia da obra ao tratar sobre o mercado editorial e seus *best-sellers*. O mesmo vendedor que falava sobre o enorme sucesso de O *Ginógrafo* anteriormente, que calculava os recordes que a obra bateria até o natal, agora já nem lembra do livro, nem do autor. A livraria, em *Budapeste*, nas passagens do romance em que aparece, é menos espaço da literatura como arte, do que da literatura como mercadoria. Em nenhum dos momentos em que o protagonista dialoga com o livreiro o último fala em mérito artístico, qualidade ou conteúdo das obras. Tudo se reduz à quantidade de exemplares vendidos.

Após circular por esse Rio de Janeiro em que não se enquadra mais, endividado no hotel onde está hospedado, visto que não conseguiu contato com seu ex-sócio para reaver a quantia que teria direito após o encerramento das atividades de sua empresa, o protagonista é surpreendido por uma ligação do cônsul da Hungria. É informado pelo diplomata de que uma passagem Rio-Budapeste está comprada em seu nome. Os responsáveis pela compra são os livreiros da Lantos, Lorant & Budai, uma das maiores editoras da Hungria. Surpreso, Costa retorna à Budapeste pensando tratar-se de um novo trabalho como *ghost-writer*.

O sétimo e último capítulo da obra é onde a narrativa deixa de lado seu caráter realista e atinge o auge do seu caráter metaficional. Ao chegar em Budapeste, o protagonista é recepcionado por Kriska e pelo público no aeroporto como o grande escritor de um livro. Para a surpresa de Kosta e do leitor, o livro que rende as honrarias ao protagonista se chama *Budapest* e é descrito com as mesmas características de capa de *Budapeste*, que tem na contracapa um espelhamento da capa, carregando o título *Budapest* e abaixo o nome Zsozé Kósta. "A capa furta-cor, eu não entendia a cor daquela capa, o título Budapest, eu não entendia o nome Zsoze Kósta ali impresso, eu não tinha escrito aquele livro (BUARQUE, 2003, p. 167). Partindo do conceito de intertextualidade, Gerard Genette (2006) vai propor uma divisão, separando a intertextualidade em cinco

categorias transtextuais. Uma delas é a paratextualidade, categoria esta que será de fundamental importância na interpretação de *Budapeste.*

> O segundo tipo é constituído pela relação, geralmente menos explícita e mais distante, que, no conjunto formado por uma obra literária, o texto propriamente dito mantém com o que se pode nomear simplesmente seu paratexto: título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; lustrações; errata, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, que fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e o menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende (GENETTE, 2006, p. 9-10).

Deste modo, em *Budapeste,* os elementos paratextuais adquirem grande importância para a narrativa. Ao referir-se à sua capa, o romance dá um novo sentido às possíveis interpretações, embaralhando categorias como narrador, personagem e autor. A partir deste momento, não temos mais certeza de que José Costa/Zsoze Kósta é o narrador principal da história. Na verdade, a obra acaba sugerindo que o protagonista é só um personagem criado pelo Sr...., o verdadeiro autor, não do livro que temos em mãos, deste não resta dúvida que o autor é Chico Buarque, mas do *Budapeste* que há dentro do próprio *Budapeste.* Aqui cabe perfeitamente a metáfora usado por Gustavo Bernardo para tratar da metaficção. Bernardo cita como exemplo, as *basbuskas*, popularmente conhecidas por nós como "bonecas russas". Estas bonecas se encaixam umas dentro das outras, de modo que quem brinca com elas vai as abrindo até chegar na última, bem pequenina. Porém, esta está fechada, o que mantém a surpresa (2010, p. 31-32).

Através de seu jogo metaficcional, *Budapeste* dialoga diretamente com questões relacionadas à autoria. Talvez a primeira questão que chame atenção de quem acessa o romance seja o fato de ele carregar o nome de dois autores: Chico Buarque e Zsoze Kósta. Independente do nome da capa, somo obrigados a assumir que o Chico Buarque que tem seu nome na capa da obra não é o Chico Buarque pessoa, morador do Rio de Janeiro, engajado em causas políticas e com um histórico de lutas contra a ditadura militar de 64. Esse Chico Buarque é apagado para que sua obra romanesca surja. O nome estampado na capa do romance, como assinala Focault (2009), cumpre uma função classificatória, não passando de um autor de papel. Porém, ainda na capa há um outro nome, o de e Zsoze Kósta. Num primeiro momento poderíamos ler este nome como uma espécie de

criação do autor Chico Buarque para problematizar a questão que já citamos acima, da confusão muitas vezes existente entre autor e narrador em primeira pessoa. Mas neste jogo de *ghost-writers*, acabamos por descobrir que Budapest não foi escrito por e Zsoze Kósta, e sim, pelo Sr..., ou seja alguém sem nome, que apaga-se como indivíduo empírico para produzir uma autobiografia de um outro. Nesse jogo de bonecas russas, temos uma obra com vários autores e ao mesmo tempo com nenhum.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar no presente texto como o romance *Budapeste* usa de sua própria linguagem e estrutura romanesca para refletir sobre seu caráter ficcional. Pode-se constatar que essa autoreflexividade da narrativa atinge vários níveis, começando pelo protagonista, um autor que sacrifica o seu nome pela escrita, passando por uma série de livros dentro do livro, pelas narrativas criadas pelo protagonista na tentativa de preencher lacunas, até culminar no capítulo final, no qual as principais categorias literárias se embaralham, tornando tênues as linhas que separam autor, narrador e personagem, de modo que resta ao leitor tentar interpretar essas lacunas.

Budapeste, como todo grande romance, está longe de ser uma obra que tenha como propósito responder a perguntas, ou corroborar teorias. Nada é dado pronto para o leitor no romance. Ao contrário daquele narrador clássico que pega o leitor pela mão para guia-lo pelos caminhos da ficção, o (s) narrador (es) de *Budapeste* quase que pedem ajuda ao leitor para entender o mundo em que estão inseridos. E por sua vez, o leitor desacostumado a pensar na natureza dos mundos ficcionais, acaba sendo obrigado a ficar com mais perguntas do que tinha antes de abrir o livro.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Gustavo. *O livro da metaficção.* Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar, 2010.

BUARQUE, Chico. *Budapeste.* São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

FARIA, Zênia de. A metaficção revisitada: uma introdução. *Signótica*. v. 24, n. 1, jan./jun. p. 237-251. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.%20php/sig/article/view/18739/12292 >. Acesso em: nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III*: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa**.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GENETTE, Gérald. *Palimpsestos.* Tradução Cibele Braga et al. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

LODGE, David. *A arte da ficção.* Tradução Guilherme Da Silva Braga Porto Alegre: L&PM, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Mutações da literatura no século XXI.* São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

STAM, Robert. *O Espetáculo Interrompido*: Literatura e cinema de desmistificação. Tradução José Eduardo Moretzsohn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

REPERTÓRIO DE VAQUEIRO: TRANSCRIÇÃO E NARRAÇÃO

Joanna de Azambuja Picoli[i] (CEULP/ULBRA)
Stefani Cristina Lucian[ii] (CEULP/ULBRA)

1 INTRODUÇÃO

Por trás do vaqueiro como cuidador do gado, há a figura do narrador, aquele que conta histórias. E, mesmo diante da dinamização de informações, na realidade atual, que põe em risco de extinção as narrações, a partir da memória e das inúmeras experiências, esse trabalhador é capaz de tecer conselhos e compartilhar saberes por meio de narrativas (BENJAMIN, 2012).

Em registros audiovisuais, os vaqueiros contam suas vidas e, através deles, foi possível conhecer a rotina, as intempéries, os prazeres e as dificuldades que o serviço lhes proporcionava e a diversão, ainda que pouca, na época em que trabalhavam com o gado. Apesar de tratarem-se de textos estruturalmente simples, são carregados de poesia e de performance que, muito além da questão linguística, envolve emoção, voz, corpo e, principalmente, o momento narrativo, impossível de ser reproduzido do mesmo modo (MEDINA, 2016; ZUMTHOR, 2014).

A fim de evitar que a narração do vaqueiro caia no esquecimento, há necessidade da transcrição, processo pelo qual são transpostos para a escrita os textos orais compartilhados pelos sujeitos. Ou seja, ao abordar sobre transcrição, este trabalho de registro escrito dos textos mostra a relevância da preservação do repertório oral de vaqueiro frente ao contexto atual de desvalorização da narrativa oral.

O objetivo, portanto, respalda-se no entendimento dos vaqueiros do Vale do Pampã (MG) como sujeitos, narradores e poetas para que se possa identificar do que se constitui seu repertório, a partir da transcrição de registros.

Vale ressaltar que o processo o qual envolve esse trabalho não é tão simples quanto sua definição. Afinal, a oralidade possui características muito peculiares que muitas vezes não

---

[i] Graduanda em Direito, Bolsista do CNPq, Centro Universitário Luterano de Palmas, Brasil. E-mail: joannapicoli@gmail.com
[ii] Graduanda em Farmácia, Centro Universitário Luterano de Palmas, Brasil. E-mail: stefanilucian@hotmail.com

podem ou são difíceis de ser colocadas na escrita, como os sotaques, as hesitações, os gestos e as emoções (FLORES; SILVA, 2005).

Ainda que, segundo Marcuschi (1986), não exista uma maneira melhor de transcrever, para os fins deste trabalho, relacionados à busca de maior fidelidade às falas dos vaqueiros, estabeleceu-se regramento a partir de normas sugeridas por Castilho e Preti (1986) apud Fávero, Andrade e Aquino (2000), com o propósito de padronizar as transcrições. A partir de uma abordagem qualitativa, portanto, buscou-se assistir aos registros algumas vezes, para anotar não somente o que foi falado, como também para visualizar os elementos paralinguísticos, além de realizar correções e adicionar palavras anteriormente não compreendidas.

Enfim, neste artigo pretende-se estabelecer uma sequência lógica através da construção teórica do vaqueiro, de seu papel como narrador, da poética oral, da performance e dos silêncios presentes em suas narrações, bem como da transcrição e seu papel para com o repertório de vaqueiro. Em seguida, há uma análise que combina a teoria com as transcrições já realizadas e, por fim, as considerações finais.

2 TEORIA

2.1 Contextualização do vaqueiro

Durante meados do século XX, na região do nordeste de Minas Gerais, a fazenda era um pequeno mundo cujo sistema social era próprio e onde a cada um cabia determinada função e de onde se extraíam as principais formas de sustento. Em agregados como esse, a hierarquia era clara: quem comandava era o dono da fazenda e os demais eram simplesmente seus subordinados.

Ainda assim, existia certo destaque conferido aos vaqueiros por serem eles os responsáveis pelo gado, principal fonte de renda da fazenda (RIBEIRO, 1998). Era comum que o vaqueiro estabelecesse relações mais próximas com seu patrão e tivesse acesso ao casarão da fazenda, afinal, era de interesse do fazendeiro manter seu principal provedor sob seus olhos e controle (RIBEIRO, 1998). Tanto que não era estranho que os vaqueiros se constituíssem como

tal ainda na infância. Muitas vezes, filhos dos antigos vaqueiros das fazendas seguiam os passos do pai de forma a criar um ciclo de manipulação difícil de ser rompido.

Apesar de ser enxergado como mero instrumento de riqueza para o fazendeiro, aos olhos da comunidade o vaqueiro era rei. A posição de destaque em relação aos demais, as experiências decorrentes das viagens e os conhecimentos sobre as reses e a mata faziam do vaqueiro herói (RIBEIRO, 1998).

Segundo Cascudo (2001) apud Medina (2016, p. 54),

> Ser vaqueiro é ser destemido, corajoso; é ser perseverante, ter paciência e sabedoria. É sua função buscar o gado e encaminhá-lo a seu destino. O vaqueiro dá nome ao boi, sabe como tratá-lo e até conversar com ele. O vaqueiro tem duas características: o aboio e as vestimentas; desde a ilha do Marajó até o sul do país, elas o identificam. Em alguns lugares é o vaqueiro; em outros o boiadeiro, mas é sempre o 'homem que toma conta do boi', ao lado dos seus grandes amigos, o cavalo e o cão.

O "homem que toma conta do boi", do século XX, tinha múltiplas facetas e funções, atualmente contempladas por profissões diversas à de vaqueiro, propriamente. Naquela época, ele era tirador de leite, veterinário, zootecnista, zelador, cerqueiro e artista.

Longas viagens, boiada arisca, clima desfavorável e situações de risco faziam parte da rotina do vaqueiro que, dia após dia, colocava todo o seu suor na complexa tarefa de guiar o gado. E a partir das experiências de "laçar gado bravo, domar animais de sela, amansar vacas de leite, dar campo em mangas sem fecho, colocar em boiada gado arribado", o vaqueiro se constituía enquanto formava sua arte e seu saber (RIBEIRO, 1998, p. 137).

2.2 A narração no repertório de vaqueiro

Por muito tempo contar histórias e compartilhar experiências eram atividades comuns do cotidiano, capazes de entreter e até mesmo de ensinar. Essas atividades constituem a narração, arte que hoje se encontra em processo de extinção (BENJAMIN, 2012). O contexto atual de pobreza das experiências, quantidade massiva de informações e desinteresse humano em pensar e refletir configura o oposto do que o narrador se propõe a fazer: transformar experiências em histórias e, a partir daí, permitir que o ouvinte se conecte a elas a ponto de estabelecer reflexões, delas extrair algo de útil e, quem sabe, até de compartilhá-las com os

demais (BENJAMIN, 2012). É óbvio, portanto, que, na vida caótica do século XXI, o narrador está cada vez mais distante e sua voz é, aos poucos, oprimida e silenciada.

Entretanto, com uma busca mais aprofundada, ainda é possível identificar em meio ao caos tecnológico e informatizado da atualidade alguns narradores por excelência. Esse é o caso dos vaqueiros aposentados da região do Vale do Pampã, em Minas Gerais, cuja constituição da profissão iniciou ainda na infância. Eles possuem bagagem emocional e memorial possível de ser contemplada por meio das narrativas orais que compartilham.

Benjamin (2012) buscou estabelecer uma classificação genérica dos narradores, ao dividi-los em dois grupos substanciais: aquele exemplificado pelo marinheiro comerciante, que trazia as histórias e conhecimentos dos lugares distantes e das viagens; e aquele representado pelo camponês sedentário que, vinculado a sua terra e ao seu país, conhece melhor do que ninguém suas histórias e tradições.

Na figura do vaqueiro, esses dois tipos de narradores conversam entre si. Por um lado, tendo vivido por muito tempo imerso nos conhecimentos e segredos das fazendas e do ofício, e compartilhado seus saberes em um contexto mais restrito, o vaqueiro poderia facilmente configurar-se na denominação de narrador semelhante aos “camponeses sedentários”. Por outro lado, ao analisar o aspecto da vida de vaqueiro que envolvia longas viagens com a boiada, por matas, vilas e estradas, deparando-se com as mais inacreditáveis adversidades e tomando para si nuances culturais diversas, encontra-se nele o que se esperava dos “marinheiros comerciantes”. Assim, ao misturar o que conhecia da sua origem com o que passou a conhecer a partir das experiências de outros, a narração do vaqueiro se tornou singular.

O florescimento da narração se deu no meio artesão, caracterizando-a como própria forma artesanal de comunicação (BENJAMIN, 2012). Isso porque não é de interesse do narrador transmitir seu texto de forma genérica e exatamente igual a como lhe haviam transmitido. Muito pelo contrário, o narrador agrega suas próprias experiências e impressões, e, cada vez que a narrativa é compartilhada. São adicionadas camadas e marcas de cada narrador, transformando-a em algo dinâmico, especial e único, cada vez que é contada (BENJAMIN, 2012).

O vaqueiro, assim como o narrador de Benjamin (2012), tem em suas narrações, raízes no trabalho, na experiência e na memória. Tudo o que conta provém daquilo que conhece, e o

conhecimento foi adquirido a partir daquilo que viveu, de uma combinação do que ocorreu no passado e do que acontece no presente, uma constante fusão de lembranças e acontecimentos, que tornam, então, cada história ímpar e extraordinária.

É daí que surge a "magia" dessa arte, porque, diferentemente da informação, que só é válida quando é nova, a narrativa tem esse raro poder de conservar suas forças no tempo e de suscitar, mesmo que depois de anos, novas reflexões e impressões (BENJAMIN, 2012).

2.3 A poética oral e o silêncio nas narrativas do vaqueiro

Assim como tudo o que é produzido nos mais diversos ramos do conhecimento e da existência humana, a arte e a literatura possuem seus próprios padrões elitistas e consagrados. E essa consagração extrema fez com que culturas, artes, formas literárias e estéticas fossem desvalorizadas, negligenciadas e desconsideradas e, entre elas, está a poesia oral presente no repertório do vaqueiro (MEDINA, 2016).

A partir da memória, o vaqueiro conta a vida, a rotina, o sofrimento e a diversão. São textos distantes daqueles que têm estrutura e técnica consagradas. E por ter acesso a partir da oralidade, os textos de vaqueiros são permeados por interrupções e mudanças abruptas de assunto, mas aos ouvidos atentos e almas abertas, eles apresentam enorme carga poética. Essa poesia muitas vezes não é sequer percebida ou identificada por seus próprios autores, uma vez que se encontra tão intrínseca e flui com tanta naturalidade que passa a fazer parte dos discursos de forma inconsciente (MEDINA, 2016).

Aliada à poesia das narrativas orais dos vaqueiros há o envolvimento de fatores únicos, como a emoção, a voz e o corpo, caracterizadores da performance e, consequentemente do *hic et nunc*, o aqui e agora. A performance é, então, a própria concretização em movimento da literatura: envolve o texto, o autor e o público em um momento singular e irreproduzível. (ZUMTHOR, 2014).

Portanto, a narração não é produto exclusivo da voz. A mão influencia, através dos gestos, e demonstra aquilo que foi aprendido na experiência, sustentando o fluxo do que é dito. Há coordenação entre alma, olho e mão, onde quer que a arte de narrar seja praticada (BENJAMIN, 2012).

Muito além do que é dito e feito, a performance é também caracterizada por aquilo que se deixa de dizer ou fazer. São os silêncios do texto oral que revelam verdades e vontades impronunciadas; a cada palavra compartilhada, milhares de outras se escondem sob a infinitude do medo, do trauma, do íntimo, da vergonha, do passado e da memória.

Enquanto a linguagem permite uma estabilização no movimento dos sentidos, tornando-os claros e identificáveis, o silêncio se esconde atrás das cortinas da palavra, atribuindo ao sujeito e ao sentido uma moção incerta, alterável, desconhecida (ORLANDI, 2015). E é justamente atrás dessas cortinas que se encontram os silêncios no repertório de vaqueiro, aquilo de que não se teve coragem de dizer, que foi sentido, mas que não se verbalizou. Tem significado próprio para o falante, mas nem sempre é claro para o ouvinte. Entretanto, o silêncio não é apreciado, afinal, o ser humano possui uma relação tão forte com a linguagem que a sua ausência causa espanto e, dessa forma, tenta apagar o silêncio de forma a atribuir significados verbais para ele, que por si só é matéria significante por excelência (ORLANDI, 2005).

2.4 A transcrição na identificação do repertório de vaqueiro

A narração e a transcrição são mecanismos utilizados para preservar saberes antigos e costumes como parte da história e da cultura do Brasil (MEDINA, 2016). Dessa forma, torna-se possível identificar o repertório de vaqueiro e conhecer a rotina, as intempéries, a vida, os prazeres que esse serviço proporcionava e a diversão que tiveram na época em que trabalhavam com o gado a partir das histórias por eles compartilhadas oralmente.

O ato de conversar é a prática mais comum do cotidiano humano, capaz de desenvolver e construir um espaço próprio para o estabelecimento de identidades sociais (MARCUSCHI, 1986). Ainda assim, existe uma "elitização" da escrita, considerada por muitos melhor estruturada e formal quando comparada à fala. Mas há de se lembrar que, inevitavelmente, a oralidade é primária, afinal, o ser humano, antes de escrever, aprende a falar (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000). Todavia, oralidade e escrita se relacionam, se sobrepõem, se misturam e se distanciam. E ambas são essenciais para suprir as necessidades de comunicação humana nas mais diversas situações sociais (FLÔRES; SILVA, 2000).

A fala, ao contrário da escrita, envolve um sem-número de fatores como pausas, hesitações, repetições, ênfases, truncamentos e, para "visualizar" esses fatores, "existe a

transcrição, que nada mais é do que 'a fala passada a limpo' através da escrita" (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000; FLÔRES; SILVA, 2000, p.42). Apesar de possuir um conceito simples, a transcrição envolve é uma atividade difícil de ser executada, porque palavras escritas dificilmente traduzirão com fidelidade fenômenos orais como a prosódia, a gestualidade, o movimento do corpo e dos olhos (FLÔRES; SILVA, 2000).

Uma vez que a análise da conversação leva em conta detalhes que vão além do texto verbal, é necessário passar para a transcrição algumas informações adicionais, quando for constatada sua relevância, segundo os objetivos de cada trabalho, o que leva a entender que, de fato, não existe uma maneira melhor ou pior de se transcrever. É preciso, portanto, que o transcritor tenha conhecimento e noção de seus objetivos para que não deixe de assinalar o que lhe convém na transcrição (MARCUSCHI, 1986).

A partir do exposto, destaca-se a importância da transcrição para "dar voz" ao vaqueiro, preservar e perpetuar seus textos e parte de sua cultura, ainda que pela escrita.

3 METODOLOGIA

Sob o contexto da busca pela identificação do repertório de vaqueiro, a transcrição demonstra sua importância e necessidade ao servir de instrumento para a passagem de registros audiovisuais para a escrita e permitir que os textos orais neles compartilhados possam ser devidamente representados e preservados, a partir de uma abordagem qualitativa.

A transcrição deve-se adequar aos objetivos de cada trabalho e pesquisador através do estabelecimento de regras favoráveis às suas pretensões (MARCUSCHI, 1986). Esse processo "implica em fazer recortes, implica em estabelecer regras e critérios para transcrição" (MANZINI, 2008, p.06).

Dessa forma, esse é um trabalho subjetivo, variável de acordo com cada transcritor e seus objetivos sem, entretanto, deixar de lado regras capazes de estabelecer padrões entre as transcrições. Para os efeitos deste trabalho, algumas normas sugeridas por Castilho e Preti (1986) apud Fávero, Andrade e Aquino (2000) foram utilizadas, de maneira a proporcionar uniformidade entre os diversos registros transcritos e de facilitar o trabalho de diferentes transcritores. Entre elas destacam-se: a) utilização de parênteses vazios quando ocorrer

incompreensão de palavras ou segmentos; b) hipótese do que se ouviu colocada entre parênteses; c) pausas representadas por reticências; d) comentários descritivos do transcritor entre parênteses duplos; e) aspas quando forem realizadas citações literais durante o registro.

Ainda que essas regras facilitem até certo ponto o trabalho do transcritor, há fatores que apresentaram maior dificuldade em serem transcritos, como os sotaques, hesitações, truncamentos, gestos muito específicos, olhares, entonações, suspiros e, principalmente, as emoções.

Além dessas, houve outras dificuldades, resultados de falhas técnicas, sons do ambiente e, de forma mais subjetiva, as distâncias e diferenças de idade e contexto sociocultural e de escolaridade existentes entre informantes e transcritor, além da falta de conhecimento deste acerca dos assuntos tratados nos registros.

Assim, com a finalidade de realizar transcrições de qualidade e que representassem com o máximo de fidelidade possível a fala, de acordo com o propósito da identificação do repertório de vaqueiro, os registros audiovisuais foram assistidos pelo menos três vezes. Na primeira, buscou-se transcrever o máximo possível apenas da fala; na segunda, a atenção foi focada nos elementos extralinguísticos, que foram anotados; já na última, foi realizada revisão geral do audiovisual a fim de adicionar e corrigir palavras e expressões antes não identificadas ou erroneamente colocadas.

4 ANÁLISE

O trabalho de transcrição foi difícil em decorrência de diversos fatores. Entre eles, a existência de grandes diferenças em termos de espaço, realidade socioeconômica, cultura dos vaqueiros, idade e modo de falar entre transcritor e os vaqueiros entrevistados.

Tudo isso fez com que muitas palavras ditas pelos informantes fossem mal entendidas, confundidas com outras ou não fossem compreendidas de maneira nenhuma. Mesmo assim, cada expressão identificada com clareza ou corrigida promoveu engrandecimento cultural e de vocabulário, permitindo que fosse percebida a importância do trabalho e do projeto para as novas gerações, que estão cada vez mais distantes da cultura e tradições de vaqueiros de décadas passadas.

Por vezes, nos registros, a nostalgia, o reencontro e as emoções tomaram conta das vozes dos vaqueiros que, ao falarem rapidamente ou baixo demais, não deram chances de transcrever fiel e totalmente. É claro que, aliado a isso, houve outros tipos de dificuldade: áudio ruim, interferências, pouco conhecimento do transcritor acerca de certos assuntos e expressões, distância espacial e sociocultural entre transcritor e informante, além das diferenças de idade. Mesmo com esses desafios, a essência foi mantida e foi possível, aos poucos, identificar do que o repertório de vaqueiro é composto.

Ribeiro (1998) trata sobre a dificuldade do trabalho do vaqueiro que, além de viajar com a boiada, realizava tarefas que, atualmente, são destinadas a profissionais como veterinários e zootecnistas, transformando seu ofício em algo muito mais complexo e especializado do que se parecia. E em uma conversa bastante descontraída, os vaqueiros aposentados Laurindo e Valdomiro trataram sobre isso. Ao relembrarem seus tempos de vaqueiros, contaram suas trajetórias, desde quando iniciaram o ofício, entre a infância e a adolescência, até a aposentadoria, que não agradou muito os patrões. Falaram da difícil rotina, que exigia uma jornada extremamente longa e exaustiva de trabalho, intempéries e riscos, além dos dias de festa e dança. Ribeiro (1998) conta de uma festa específica realizada na região, a festa do Boi-Duro, que movimentava as cidadelas e traçava o vaqueiro como herói e estabelece relação com o que os informantes abordaram.

> Tudo que nós fez, nóis sofreu, trabalhou com sofrimento. (Registro MIV_0537: Valdomiro, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).

Edevaldo demonstrou que já naquele tempo tinha consciência do tamanho da exploração que sofria, ao falar sobre o que menos gostava em seu ofício, que, aliás, se tratava de uma tarefa que não lhe cabia como vaqueiro:

> A coisa que eu menos gostava na fazenda... ((pensou)) era tampar, fazer cerca. É. Fazia, mas eu falava pro meu ajudante: “isso aqui não é serviço nosso, não. Nós somo vaqueiro, nós temo que cuidar do gado, mas como nós tá cuidando e nós quer ver o gado separado, vamo fazer esse pedacinho de cerca aqui”. Aí botava cinco, seis estaca no buraco, pregava com o grampo, tal, tal. Mas eu lembro que eu fazia contra a minha vontade! (Registro MIV_0550: Edevaldo, em 02/01/2014, Teixeira de Freitas-BA).

Demonstrando a exploração desmedida sofrida pelo vaqueiro por parte do fazendeiro, que não queria ver sua principal fonte de lucro longe (RIBEIRO, 1998), Edevaldo conta uma situação indignante:

> (...) quando foi umas sete horas da noite, meu patrão, nem foi o gerente, me ligou que tinha um incêndio na fazenda aqui, oh ((apontou para trás)). Aí, eu saí às vinte, ainda bem que tinha carro lá pra vim pra cá. Eu peguei carona, me voltei lá, cheguei lá tinha um lixo queimando na beira da pista, nem dentro da fazenda não era, só pra não me ver fora, né. (Registro MIV_0550: Edevaldo, em 02/01/2014, Teixeira de Freitas-BA).

Nos registros, os vaqueiros lembraram também de amigos que já se foram, de momentos empolgantes em suas vidas e de muita bebedeira.

> (Guida) morreu, Pedro morreu, (Zira) morreu. Cê sabe que o (Zira) morreu? (...) Morreu tudo. (...) Aquele povo foi cabando, ficou muito pouca gente. (Registro MIV_0537: Valdomiro e Laurindo, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).
> Dia de domingo: 'hoje tem festa pra São Pedro do Pampã!'. ((riu)) Pra beber... Aí ia pra lá aquela galera, era bom demais! É o tempo que não volta mais, né? ((suspirou)). (Registro MIV_0550: Edevaldo, em 02/01/2014, Teixeira de Freitas-BA).

Apesar de as entrevistas terem sido realizadas em datas e locais distintos, com sujeitos diferentes também, os vaqueiros repetiram uma informação que, apesar de pequena, revela a falta de estrutura e as dificuldades do trabalho:

> Até tirar leite, descalço, dentro da lama (...) e não tinha bota de borracha. (Registro MIV_0537: Laurindo e Valdomiro, em 27/12/2013, São Pedro do Pampã-MG).
> O curral não tinha coberta, não tinha nada, era na lama mesmo. Naquele tempo que eu comecei, não existia bota de borracha, não existia nada, né? (Registro MIV_0549: Edevaldo, em 02/01/2014, Teixeira de Freitas-BA).

Edevaldo arremata em poucas palavras o sentimento vivido por todos os anos de trabalho árduo, longo e exaustivo. Sentimento que foi compartilhado por seus colegas: "Era escravidão, né?".

Apesar do sofrimento e exploração desse ofício o qual os trabalhadores foram obrigados a executar ainda crianças, eles demonstraram saudade do tempo que passou, da juventude, do gado, da vida que um dia viveram:

> Tenho saudade do tempo véi que a gente mexia [com gado]. (Registro MIV_0537: Valdomiro e Laurindo, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).

Naquele tempo, o povo fala que era ruim, eu não acho que era ruim, não. (Registro MIV_0537: Valdomiro e Laurindo, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).
É, era ruim, não era bom mesmo, não. Mas a gente tem saudade da (porqueira). ((riram)). (Registro MIV_0537: Valdomiro e Laurindo, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas durante a transcrição existem. Não entender o que é dito, ou entender algo diferente, desconhecer alguma palavra e ficar confuso com as repentinas trocas de assunto pode ser frustrante para quem está iniciando como transcritor. Mas não deixa de ser algo comum, afinal, diferenças e dificuldades existem e podem ser aos poucos superadas. E é isso o que fez a transcrição dos registros de vaqueiro ser ainda mais importante, pois além de ser a base textual para a construção do repertório desses profissionais, permite que se crie mais força de vontade e que se construam novos conhecimentos na vida de quem transcreve. E, através das palavras ditas pelos vaqueiros, provenientes de toda a sua bagagem emocional, laboral e memorial, e por meio das transcrições, busca-se preservar a voz do verdadeiro narrador, aquele capaz de encantar, divertir e despertar todo tipo de sentimento em quem ouve. Além de inspirar a perpetuação das poéticas orais no tempo, ainda que não seja de forma ideal, pela escrita.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre a literatura e história da cultura. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda. *Oralidade e escrita:* perspectivas para o ensino de língua materna. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FLORES, Onici; SILVA, Mozara Rossetto da. *Da oralidade à escrita:* uma busca da mediação multicultural e plurilinguística. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

LOPES, Laurindo; MEDINA, Valdomiro Francisco. Registro de vídeo no. MIV_0537, realizado em São Pedro do Pampã, Minas Gerais, no dia 27 de dezembro de 2013.

MANZINI, Eduardo José. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. 2008. Acesso em 17 de mar. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MEDINA, Maria de Fátima Rocha e MEDINA, Maria Aparecida da Rocha. Do cotidiano nas fazendas à realidade estético-memorial: a poética oral de vaqueiros. E-book do V Congresso de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia. Organização: Tânia Sarmento Pantoja, et al. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPA, 2016. ISBN: 978-85-67747-09-5. pp. 219-232. Disponível em: http://www.ciella.com.br/. Acesso em: 30 out. 2017.

ORLANDI, Eni Puccnelli. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PEREIRA, Edevaldo Alves. Registros de vídeo nos. MIV_0549, MIV_0550, realizados em Teixeira de Freitas, Bahia, no dia 02 de janeiro de 2014.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães. *Vaqueiros, bois e boiadas* – trabalho, negócio e cultura na pecuária do nordeste mineiro. Estudos Sociedade e Agricultura, 10, abril 1998, p. 135-164. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ ar/libros/brasil/cpda/estudos/dez/ eduard10. htm. Acesso em: 27 de dez. 2016.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

A EXPERIÊNCIA HUMANA NA LINGUAGEM: O PAPEL DO TEMPO NA (RE)CONSTRUÇÃO DO SENTIDO E NA EXPRESSÃO DA REALIDADE

João Augusto Reich da Silva[i] (UPF)
Patrícia da Silva Valério[ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Quando dirigimos nosso olhar para os fatos da linguagem, mais especificamente para os fatos relativos ao discurso, não podemos deixar de considerar aspectos fundamentais para sua constituição e funcionamento: as categorias de *pessoa*, *espaço* e *tempo* são imprescindíveis para sua existência. São muitas as propriedades singulares do discurso que podem e devem ser estudadas, mas nos interessamos aqui especialmente pela categoria *tempo* no âmbito da enunciação, não menosprezando ou eliminando de forma alguma as outras categorias que a integram. Seria impróprio desconsiderar a peculiaridade da coexistência dessas três categorias que têm como única possibilidade e condição de realização a manifestação simultânea.

Assim sendo, temos por objetivo conhecer e descrever a especificidade da categoria tempo na instauração do sujeito na linguagem, na relação de (inter)subjetividade em um texto literário, analisando e evidenciando a importância dessa categoria para a construção do sentido nos textos. Também buscamos investigar as condições enunciativas de instauração da experiência do sujeito na linguagem num corpus linguístico-literário. Para empreender a tarefa a que nos propomos, buscamos aporte teórico em Benveniste, na perspectiva de sua Teoria da Enunciação. São parte do corpus desta pesquisa os livros *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*, doravante PLG I e PLG II, ambos da autoria do linguista sírio Émile Benveniste. O corpus é composto também de artigos de outros autores sobre o mesmo tema de nossa reflexão, juntamente do romance *Dom Casmurro*[iii], de Machado de Assis, obra a que nos dispomos a analisar parcial e linguisticamente.

---

[i] Acadêmico do Curso de Letras, Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: joaoaugusto.dv@hotmail.com
[ii] Doutora em Linguística Aplicada, Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: patriciav@upf.br
[iii] Importa-nos dizer que a obra não será analisada em sua totalidade, mas por meio de recortes destacados por sua relevância e pertinência ao tema de nosso estudo.

2 SOBRE A LINGUAGEM E A LINGUÍSTICA

Na primeira parte de *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), segundo capítulo de PLG I, Benveniste (2005) trata brevemente da trajetória histórica percorrida por aqueles que se dedicaram ao que viemos a conhecer como a ciência das línguas e da linguagem. Por muito tempo a língua foi objeto de especulação por parte das outras áreas e ciências, assim como foi estudada somente a partir de um recorte histórico de sua evolução. Porém, certas questões sobre o funcionamento e características da língua não podiam ser respondidas utilizando-se do método vigente até o final do século XIX. É a partir do início do século XX que, paulatinamente, sob a luz do *Curso de Linguística Geral* (1916) de Ferdinand de Saussure, estabelece-se uma noção de língua que a compreende como sistema organizado de signos, sendo tarefa do(a) linguista o estudo e a descrição desse sistema, utilizando dos elementos formais próprios da língua.

Após abordar alguns aspectos da *forma* da linguagem, Benveniste (2005, p.26 *grifo nosso*) alerta para que seja paralelamente considerada a *função* da linguagem, afirmando que "**a linguagem reproduz a realidade**. Isso deve entender-se da maneira mais literal: **a realidade é reproduzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso, o acontecimento produzido**" [i]. Eis então, parte essencial de nossa abordagem teórica, o fato de que a linguagem não repete a realidade tal qual ela se configurou, mas a recria por meio da sua estrutura e organização. Somente a linguagem é capaz de resgatar aquilo que já passou e está armazenado na nossa memória, que é pensamento (o conteúdo a ser transmitido), incapaz de existir sem linguagem; ela é a forma e a expressão do pensamento do homem, assim, só por meio dela é que ele poderá reconstituir suas experiências de vida.

Em conformidade com o linguista sírio, o pensamento – "[...] esse poder de construir representações das coisas e de operar sobre essas representações" (BENVENISTE, 2005, p.29) – é decomposto segundo um esquema linguístico sistemático e hierarquizado. Essa decomposição das experiências internas do sujeito através da estrutura formal da língua advém

---

[i] No original: "Le langage *re-produit* la réalité. Cela est à entendre de la manière la plus littérale: la réalité est produite à nouveau par le truchement du langage. Celui que parle fai renaître par son discours l'événement et son expérience de l'événement" (BENVENISTE, 1962/2005, p.375).

das veras de que a linguagem é de todos os meios de que o homem dispõe para expressar seu pensamento, o mais econômico e menos dispendioso. Pensemos na

> narrativa, sucessão de ruidozinhos vocais que se dissipam, apenas emitidos, apenas percebidos; mas toda a alma se exalta com eles, as gerações o repetem e cada vez que a palavra expõe o acontecimento, cada vez o mundo recomeça. Nenhum poder se igualará jamais a esse, que faz tanto com tão pouco. (BENVENISTE, 2005, p.30-31).

Benveniste (2005, p. 30) afirma que "[...] a faculdade simbólica no homem atinge a sua realização suprema na linguagem, que é a expressão simbólica por excelência; todos os outros sistemas de comunicações, gráficos, gestuais, visuais, etc., derivam dela e a supõem". Os outros sistemas de representação da realidade sempre necessitarão da linguagem (considerada como a língua em uso). Uma fotografia com a imagem de uma reunião de família pode suscitar variadas emoções saudosistas, já que o sujeito compreende que o fato de aquele registro imagético estar em suas mãos significa que o acontecimento está resguardado apenas no material concreto-visual que encontra-se *in praesentia* e na sua memória (e na daqueles que participaram do momento em questão, porém cada um apreendeu de forma distinta o acontecimento), que é (re)ativada pela linguagem toda vez que é feita uma referência ao evento já ocorrido.

De qualquer forma, os outros sistemas carecerão do suporte da linguagem escrita e/ou verbal para seu processo de significação. Um quadro com uma pintura a óleo é acompanhado de uma pequena placa com uma legenda; uma fotografia deve possuir a data em que foi capturada ou até mesmo uma inscrição com maiores informações sobre o que foi fotografado; um apito pode ser convencionalmente atribuído ao início ou fim da jornada de trabalho. Em vista disso, podemos assegurar, em concordância com Benveniste, que o símbolo linguístico é mediatizante: entre o homem e outro homem, entre o homem e a realidade do mundo, entre o homem e a sociedade; pois a linguagem é natural ao ser humano, mas a relação entre ele e o que o cerca não.

3 ESTUDO DO TEMPO

Segundo Émile Benveniste (2006, p. 70-71) "das formas linguísticas reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica quanto aquelas que exprimem o *tempo* [...]" e para essa categoria de expressão o linguista dedica especial atenção no texto *A linguagem e a*

experiência humana (1965), por considerá-la difícil de explorar a tal ponto estão arraigadas as ideias preestabelecidas, as ilusões do "bom senso" e as armadilhas do psicologismo. Assim, inicia uma distinção precisa entre noções particulares do tempo para chegar ao que afirma ser um tempo específico da língua.

Benveniste inicia sua reflexão neste texto definindo o que chama de tempo físico e de tempo crônico, como um meio para esclarecer o tempo linguístico, que nos é de extrema importância para esta pesquisa. O linguista não se detém demasiado no *tempo físico*, esse "contínuo, uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade" (BENVENISTE, 2006, p. 71) por considera-lo bem conhecido por todos. Pode-se ainda "medir" esse tempo por meio de seu correlato psíquico no homem, de acordo com suas emoções e seu ritmo próprio e único. Desta noção distingue cuidadosamente o *tempo crônico*, denominado "tempo dos acontecimentos" e que engloba nossa vida enquanto sequência de acontecimentos de tal forma que "em nossa visão de mundo, assim como em nossa existência pessoal não há senão um tempo, que é este." (BENVENISTE, 2006, p.71) O tempo cronológico pode ser caracterizado pela interferência humana na linha temporal física e abstrata, no sentido de que a partir do momento em que um homem marca um acontecimento no tempo e impõe seu subjetivismo, já estamos falando dessa segunda noção de tempo.

Benveniste (2006, p. 71) afirma que "nosso tempo vivido corre sem fim e sem retorno, é esta a experiência comum". Não é possível para nós voltar à infância, ao ano que se passou, ao minuto que já terminou; só é possível reviver a experiência desses acontecimentos através da linguagem. Ainda assim podemos, enquanto observadores, "[...] lançar o olhar sobre os acontecimentos realizados, percorrê-los em duas direções, do passado ao presente ou do presente ao passado" (BENVENISTE, 2006, p. 71). Apesar da possibilidade dessa consideração bidirecional, nossa vida continua correndo unidirecionalmente, tal é a imagem recebida. O mestre sírio atenta também para a noção de acontecimento, algo essencial: "no tempo crônico, o que denominamos 'tempo' é a continuidade em que se dispõem em série estes blocos distintos que são os acontecimentos. Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão no tempo. Tudo está no tempo, exceto o próprio tempo" (BENVENISTE, 2006, p. 71).

Essa última noção de tempo se inter-relaciona, em concordância com Benveniste, com todas as formas de cultura humana e em todas as épocas porque constata-se um esforço para

objetivar o tempo crônico, de um modo ou de outro, comumente pela instituição de um cômputo gerado por meio do marco de um acontecimento no tempo físico, como já mencionado anteriormente. O autor assegura ser esta uma condição necessária da vida das sociedades e da vida dos indivíduos em sociedade, sendo o calendário este tempo socializado.

Benveniste define as três condições necessárias que os calendários devem responder e que são características do tempo crônico, fundamento da vida das sociedades. A condição primeira, denominada *estativa*, procede de um momento axial que fornece o ponto zero do cômputo. Marcamos no tempo um acontecimento de extrema importância, como o nascimento de Cristo, o início de uma estação que simboliza a mudança na vida social, a queda de um grande governante, etc.

Temos, por conseguinte, a segunda condição, a *diretiva*; "ela se enuncia pelos termos opostos 'antes.../depois...' relativamente ao eixo de referência" (BENVENISTE, 2006, p. 72). Destarte nos referimos ao tempo como anterior ou posterior ao acontecimento referencial; antes de Cristo/depois de Cristo (a.C./d.C.). Por último "fixa-se um repertório de unidades de medida que servem para denominar os intervalos constantes entre as recorrências de fenômenos cósmicos" (BENVENISTE, 2006, p. 72) como o dia (intervalo entre o início e o fim do movimento de rotação da Terra) e o ano (intervalo entre o princípio e o fim do movimento de translação terrestre). É possível também acrescentar outras unidades tanto de agrupamento (quinzena, semestre, século) como de divisão (hora, minuto, segundo).

São estas "categorias elementares, independentes de toda determinação cultural e nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem", diz Benveniste (2006, p. 68).

Para nos debruçarmos com mais propriedade sobre esses aspectos do discurso que evidenciam a experiência do homem na língua e antes de partirmos para a noção de tempo linguístico, que desvela a singularidade e a subjetividade da linguagem, acreditamos ser necessária uma breve reflexão sobre o tratamento dado por Benveniste em seus textos à categoria de pessoa, que apresenta determinadas especificidades que têm de ser salientadas. No texto *Da subjetividade na linguagem* (1958), Émile Benveniste aborda questões sobre os conceitos de homem, sujeito, pessoa e locutor – que, apesar de parecerem sinônimos,

apresentam características discriminantes –, questionando a linguagem vista como um instrumento de comunicação e argumentando sobre a subjetividade a ela atrelada.

O autor refuta a comparação simplista da linguagem com um instrumento por julgar tal relação uma insensatez impossível de ser considerada, pois opõe homem e natureza. Para Benveniste, um instrumento material (como deveríamos imaginar ao produzir tal figura de similitude) é algo fabricado, não presente na natureza. Porém a linguagem não é criada pelo homem, mas já se encontra arraigada basilarmente nele. Assim, supor que há ou houve em algum momento um homem separado da linguagem é um equívoco que Benveniste (2005, p. 285) não deixa de ressaltar:

> Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem.

Propõe-se, então, a noção de que "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'", de acordo com Benveniste (2005, p.286). Decorre daí a possibilidade de se falar de um sujeito que advém da enunciação; um sujeito que não é nem o homem, nem o locutor, mas alguém que se constitui *na* e *pela* enunciação, como mostram os estudos de Valdir Flores[i].

Benveniste trata da subjetividade como a capacidade do locutor para se propor como sujeito de (e por meio da) sua própria enunciação, assinalando que "a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso" (2005, p. 286, *grifos do autor*). Há sempre, em qualquer língua, seja qual for o tempo ou a cultura em que estiver inserida, um *eu* que enuncia em contrapartida a um *tu*. A condição da troca que permite que, no processo de comunicação, o *eu* torne-se *tu* e o *tu* torne-se *eu*, possibilita a comunicação intersubjetiva. Antes de causar qualquer equívoco é preciso esclarecer que "os próprios termos dos quais nos servimos aqui, *eu*, e *tu*, não se devem tomar

[i] Na segunda parte do artigo *Tempo e pessoa: categorias que singularizam no uso da língua* (TOLDO; VALÉRIO, 2016) as autoras trazem, de forma clara e sucinta, os estudos de Flores quanto à flutuação terminológica na obra de Benveniste.

como figuras, mas como formas linguísticas que indicam a 'pessoa'" (BENVENISTE, 2005, p. 287, *grifos do autor*).

Feitas essas observações sobre a categoria de pessoa em Benveniste e após discutir brevemente as noções de tempo físico e tempo crônico, iniciemos as distinções e especificações do tempo linguístico. Conforme sustenta Benveniste (2006, p. 74), "uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra é inseri-lo no tempo da língua. É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo".

Este chamado tempo da língua, ao qual sublinhamos sua importância para a construção dessa pesquisa devido à sua relevância na constituição do discurso, é estabelecido em função do momento da enunciação, ou seja, no presente da instância da fala, em que um locutor toma a palavra e estabelece um aqui-*agora*. Quando "emprega a forma gramatical do 'presente' (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona" informa Benveniste (2006, p.74-75), que atribui uma propriedade original da linguagem ao fato de esse presente ser reinventado a cada vez que um homem fala por tratar-se de um momento novo, ainda não vivido.

De acordo com o linguista sírio, "o presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua", se deslocando com a progressão do discurso, permanecendo presente e constituindo a linha de separação entre dois outros momentos engendrados por ele, retrospectivo e prospectivo. Enquanto um *eu* enuncia, o acontecimento é (ou não) contemporâneo ao seu discurso. Quando não é, toma-o como passado, como algo que só pode ser recuperado através da linguagem. Quando virá a sê-lo, toma-o como futuro, utilizando a linguagem para realizar predições. Émile Benveniste (2006, p. 75) ainda afirma que

> na realidade a linguagem não dispõe senão de uma única expressão temporal, o presente, e que este, assinalado pela coincidência do acontecimento e do discurso, é por natureza implícito. Quando ele é explicitado formalmente, é por uma dessas redundâncias frequentes no uso quotidiano.

Ao refletir-se brevemente sobre essa proposição, torna-se clara sua veracidade. Quando um locutor enuncia "Na semana passada fui ao cinema", ele toma como referência temporal o presente do seu discurso. Isso está marcado através da forma verbal do pretérito perfeito (*fui*; flexão do verbo *ir*) e de um indicador diretivo (*na semana passada*; anterior à esta semana), como algo que não é mais contemporâneo à situação (temporal-espacial) de enunciação.

Benveniste (2006) acrescenta que esses tempos não-presentes (passado e futuro) estão sempre explicitados na língua já que não estão no mesmo nível do tempo que o presente; são pontos vistos para trás ou para frente *a partir do presente*. O teórico completa: “a língua deve, por necessidade, ordenar o tempo a partir de um eixo, e este é sempre e somente a instância do discurso” (BENVENISTE, 2006, p. 75).

Alcançamos então uma constatação, consoante a Benveniste (2006, p. 76), de que “o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que este presente é implícito”, além de engendrar duas outras referências temporais de acordo com a simultaneidade ou não-simultaneidade do acontecimento e do discurso. O teórico da linguagem reforça que “esta parece ser a experiência fundamental do tempo, de que todas as línguas dão testemunho à sua maneira. Ela informa os sistemas temporais concretos e notadamente a organização formal dos diferentes sistemas verbais” (BENVENISTE, 2006, p. 76).

Ao tratar da potencialidade dos pronomes pessoais na fundamentação da subjetividade na linguagem em *Da subjetividade na linguagem*, o mestre sírio evoca a temporalidade como constituinte desse domínio. De acordo com Benveniste (2005, p. 289), “pouco importa que essa noção [de tempo] se marque na flexão de um verbo ou por meio de palavras de outras classes (partículas, advérbios, variações lexicais, etc.); é problema de estrutura formal”.

A expressão da língua é organizada a partir do sujeito, que se institui e se insere no próprio discurso como ponto de referência temporal, espacial e pessoal. Os tempos não-presentes (passado/pretérito e futuro) são definidos com base no momento eternamente presente, que é o momento em que se fala. Dessa forma “a temporalidade humana com todo o seu aparato linguístico revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem” (BENVENISTE, 2005, p. 289). Não podemos imaginar situação diferente. Assim como a posição dos objetos é dada em função da proximidade ou não do locutor.

Há ainda um último aspecto acerca da temporalidade que merece atenção, pois é o que possibilita a compreensão entre um locutor e seu interlocutor situados em um mesmo espaço, em um mesmo tempo: o modo como ela se insere no processo de comunicação. Considerando que o tempo da língua emerge do seio da instância do discurso e é atualizado sempre que alguém assume a língua para enunciar (um processo absolutamente individual), Benveniste (2006, p. 77-78) levanta a hipótese de que consequentemente “a temporalidade linguística deveria se

realizar no universo intrapessoal do locutor como uma experiência irremediavelmente subjetiva e impossível de ser transmitida". Porém logo inviabiliza a autenticidade da afirmação ao sustentar que o tempo do discurso "funciona como um fato de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal. A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística".

Um locutor ao enunciar "Ontem não fui à biblioteca" toma como eixo de referência temporal o presente de sua fala; seu ontem está determinado em função do seu momento de enunciação. Esse tempo não estaria restrito à sua experiência?, já que a instauração desse tempo advém de seu ato individual de apropriação do sistema da língua e conversão em discurso? Benveniste (2006, p.77) revela o erro dessa lógica restringente, pois que "algo singular, muito simples e infinitamente importante se produz [...]: a temporalidade que é minha quando ela organiza meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor". O "ontem" do locutor se converte no "ontem" do seu interlocutor, assim como o "hoje" e o "amanhã", reciprocamente, ao que Benveniste (2006, p. 78) complementa:

> esta parece ser a condição de inteligibilidade da linguagem, revelada pela linguagem: ela consiste no fato de que a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor. Um e outro se acham assim de acordo sobre a duração da onda.

Esses sujeitos se colocam e situam na e pela linguagem, que por sua vez não se limita à subjetividade do locutor, mas se abre para um processo interacional e intersubjetivo, em que é possível dois distintos "parceiros da comunicação linguística" compreenderem um ao outro. A intersubjetividade marcada na linguagem possibilita essa interação. Daí compreende-se que "é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem" (BENVENISTE, 2006, p. 78-80).

A inserção do *discurso de um locutor* em *determinados tempo e espaço* é algo que deve ser bem conhecido por todos aqueles que desejam alimentar com suas pesquisas o campo dos estudos da enunciação e do discurso. É certo que cada pesquisador dará o devido enfoque aos três aspectos que aqui foram sutilmente destacados (a saber, os três eixos definitivos da enunciação: eu – aqui – agora), mas nenhum pode se eximir de conhecê-los.

Isso posto, podemos proceder à análise que nos propomos, a de um texto literário. Veremos, então, como as categorias de tempo estão marcadas no texto, como a subjetividade se expressa através do narrador e como a experiência humana do tempo se configura na e por meio da linguagem.

4 A NARRATIVA MACHADIANA EM *DOM CASMURRO*: UM TEMPO SINGULAR

Dentre as inúmeras ocorrências discursivas encontradas nos textos dos mais diferentes gêneros, selecionamos aquelas presentes no romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (1939-1908). Para esclarecer o motivo de se ter escolhido tal obra bastaria reconhecer que o nome de Machado figura como um dos maiores expoentes da nossa literatura e suas obras, lidas e estudadas tanto no Brasil quanto no exterior, são clássicos preservados pelo público através do tempo devido à diversidade, complexidade, riqueza e conteúdo sem comparação. Limitamo-nos aqui a destacar a proeminência de *Dom Casmurro* devido à recepção da obra pelo público leitor. Vale lembrar que jamais cessa a polêmica discussão acerca do adultério perpetrado ou não por Capitu. A obra configura-se como grande representante do Realismo brasileiro e, principalmente, como narrativa memorial com forte base psicológica, própria aos fins desta pesquisa.

É interessante e preciso observar que a apropriação do texto literário pela Linguística não é de nenhum modo um equívoco, pois, como já dizia Saussure (2012, p. 38) em seu *Curso*, “[...] as questões linguísticas interessam a todos [...] que tenham de manejar textos. Mais evidente ainda é a sua importância para a cultura em geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro. [...]”. Conforme afirma o linguista genebrino, a matéria da Linguística é toda e qualquer manifestação da linguagem humana, sendo que tanto ela confere dados à outras ciências, como delas se serve de informações. Portanto, a ciência da linguagem não retira o texto de Machado de uma esfera distante e externa a si, mas apenas aproxima de seu espectro aquilo que já estava por ela englobado.

Não tencionamos desenvolver uma análise profunda e minuciosa de todo o romance machadiano; trazemos apenas alguns recortes da narrativa selecionados por motivos a serem

explicitados subsequentemente. Ressaltamos o fato de renegarmos os aspectos valorativos da obra à área que pertencem, a da crítica literária. Lançamos sobre a produção de Machado um olhar o mais linguístico possível, focado na materialidade do texto e nos mecanismos discursivos que foram acionados na sua produção.

Antes de iniciarmos a análise, é importante resgatar, ainda que brevemente, o enredo da história. Dom Casmurro é o apelido ganho por Bento Santiago, o narrador do romance, devido ao seu ar recluso e ensimesmado. O narrador-protagonista pretende unir as duas pontas de sua vida, a juventude e a velhice, através da narrativa em primeira pessoa que examina os fatos desde sua infância na casa de Matacavalos, marcada pela amizade com Capitolina (Capitu), até os últimos dias ao lado de sua família e amigos próximos. Acompanhamos a história do jovem Bentinho e suas aventuras pueris com a amada vizinha Capitu, dona de olhos de cigana oblíqua e dissimulada, como descreveu o agregado José Dias. Com o dever de pagar uma promessa feita pela mãe antes mesmo da concepção de Bentinho, o garoto tem seu destino ao lado de Capitu ameaçado quando se vê prestes a entrar para o seminário a fins de tornar-se padre. O casal infante se prende à promessa de que padre Bentinho será o único a confessar Capitu e a batizar o seu primeiro filho para só depois formularem a sentença de somente se casarem um com o outro, enfrentando todas as adversidades advindas do plano, como uma forma de manter unidos os seus destinos ameaçados pelos "santos óleos da teologia".

Bentinho passa pouco tempo no seminário, onde forja elos de amizade com o colega Escobar. Sai pouco depois para então se casar com Capitu, com quem vive matrimonialmente os seus desejos de criança. Bento Santiago, adulto, torna-se pai e um advogado de respeito. Vai ao teatro, visita sua antiga casa e o lar dos amigos íntimos da família, Escobar e Sancha. A amizade é tamanha que planejam futuramente unirem em matrimônio seus filhos, Ezequiel Santiago e Capitu (uma homenagem à dona do olhar dissimulado). Todavia o destino do casal nascido entre os jardins da vizinhança da casa de Matacavalos não se traça conforme o planejado.

O desfecho do destino de Dom Casmurro não interfere em nossos intentos, assim podemos poupar aqueles que ainda não leram essa obra-prima da literatura brasileira de perderem as emoções suscitadas pelo texto em discussão. Seguimos diretamente para a

reprodução dos capítulos recortados do romance, com a sua devida análise. A edição em questão é a da editora Martin Claret, de 2010 (ver referências).

Logo no segundo capítulo, "Do livro", Dom Casmurro esclarece a intenção de produzir tal obra baseada em suas memórias:

> Fiquei tão alegre com esta ideia [a de contar os tempos idos], que ainda agora me treme a pena na mão. Sim, Nero, Augusto, Massinissa, e tu, grande César, que me incitas a fazer os meus comentários, agradeço-vos o conselho, e **vou deitar ao papel as reminiscências que me vierem vindo**. Deste modo, **viverei o que vivi**, e assentarei a mão para alguma obra de maior tomo. Eia, **comecemos a evocação por uma célebre tarde de novembro, que nunca me esqueceu**. Tive outras muitas, melhores, e piores, mas aquela nunca se me apagou do espírito. É o que vais entender lendo. (ASSIS, 2010, p.23, grifo nosso).

Reforçamos a constatação de que o narrador em 1ª pessoa é também protagonista do romance; está inserido no texto como eixo central da narrativa. No momento em que inicia a transcrição escrita de suas reflexões e estabelece um diálogo com o leitor, Bento Santiago funda um primeiro eixo de temporalidade, conforme aponta Benveniste (2006, p. 74-75, grifos do autor):

> Este tempo tem seu centro – um centro ao mesmo tempo gerador e axial – no *presente* da instância da fala. Cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do 'presente' (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância de discurso que o menciona.

O trecho "[...] vou deitar ao papel as reminiscências que me vierem vindo" mostra que o ato de deitar ao papel as reminiscências que vierem vindo não é simultâneo ao momento da fala de Bento Santiago, embora ele tenha usado o verbo *ir* no presente do indicativo, pois que o verbo *ir* assim flexionado dá ideia de ação ainda não realizada, mas que se pretender fazer. Do contrário, o narrador poderia ter eliminado o verbo *vou* e apenas ter flexionado o verbo no infinitivo *deitar* para o presente do indicativo *deito.*

Destaca-se também o trecho "[...] viverei o que vivi [...]", que evidencia o poder da linguagem na reconstituição dos fatos que não estão situados mais no tempo presente. O observador, que é Bento, pretende lançar um olhar sobre os acontecimentos do passado ao presente, englobando sua própria vida como parte desses acontecimentos, como nota Benveniste.

É através da linguagem escrita que o narrador-protagonista começa a evocação por uma célebre tarde de novembro que nunca esqueceu. Essa narrativa memorial transparece a assertiva de que “o homem sentiu sempre [...] o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, traz de volta o que desapareceu.” (BENVENISTE, 2005, p. 27).

Já temos, então, na narrativa de Dom Casmurro, o ponto axial e gerador das oposições temporais da língua: o presente da instância da escrita, em que Bento Santiago deita ao papel suas memórias, ao que Benveniste (2005, p.289, grifos do autor) acrescenta: “não há outro critério nem outra expressão para indicar ‘o tempo em que se *está*’ senão tomá-lo como ‘o tempo em que se *fala*’ [de forma geral, o tempo em que se enuncia]. Esse é o momento eternamente ‘presente’ [...]”. Esse instante perpetuamente renovado e presente dividirá o que já não é mais presente e será recuperado pela escrita e pela memória de Santiago, com o que virá a ser presente, marcado pelas suas predições.

Todo o texto é marcado por um narrador que realiza inferências do presente nos tempos coexistentes de sua memória. O capítulo 16, “O administrador interino”, expõe bem essa questão. Selecionamos aqui alguns trechos que valem a nossa observação:

> **Pádua era empregado em repartição dependente do Ministério da Guerra. Não ganhava muito, mas a mulher gastava pouco, e a vida era barata. Demais, a casa em que morava, assobradada como a nossa, posto que menor, era propriedade dele. Comprou-a com a sorte grande que lhe saiu num meio bilhete de loteria, dez contos de réis. A primeira idéia do Pádua, quando lhe saiu o prêmio, foi comprar um cavalo do Cabo, um adereço de brilhantes para a mulher, uma sepultura perpétua de família, mandar vir da Europa alguns pássaros, etc.; mas a mulher, esta D. Fortunata** *que ali está à porta dos fundos da casa, em pé, falando à filha, alta, forte, cheia, como a filha, a mesma cabeça, os mesmos olhos claros,* **a mulher é que lhe disse que o melhor era comprar a casa, e guardar o que sobrasse para acudir às moléstias grandes. Pádua hesitou muito; afinal, teve de ceder aos conselhos de minha mãe, a quem D. Fortunata pediu auxílio. Nem foi só nessa ocasião que minha mãe lhes valeu; um dia chegou a salvar a vida do Pádua**. *Escutai; a anedota é curta*. (ASSIS, 2010, p.41, grifos nossos).

Situemos esse trecho da narrativa: após se encontrar com Capitu no quintal da casa dela, Bentinho é flagrado pelo pai de sua amiga, Seu Pádua, com quem tenta trocar algumas palavras, sem sucesso devido ao nervosismo. Logo informa ao leitor quem era Pádua (primeiro trecho em negrito), recuperando no âmbito do próprio passado, o passado do personagem. Sutilmente retorna ao presente do momento passado (em referência ao momento de escrita da história, que

já abordamos anteriormente), em itálico, e descreve a mãe de Capitu conversando com a filha. Sem demora, Dom Casmurro volta a contar o que ocorreu à Pádua (segundo trecho em negrito) para depois sugerir, no presente, que seja contada outra anedota (segundo trecho em itálico).

Podemos afirmar, com base em Fiorin (2016), que a língua possui três âmbitos temporais que encapsulam, cada um deles, duas outras referências temporais, totalizando nove tempos próprios da língua. Há o presente axial que se marca pela coincidência da fala (ou da escrita) com o acontecimento, engendrando duas outras correspondências, o pretérito e o futuro. Dentro do domínio do pretérito, temos eventos anteriores e mais longínquos ao próprio passado que se descreve (expressos verbalmente pelo pretérito mais-que-perfeito do indicativo), concomitantes ao presente do pretérito (expressos verbalmente pelo pretérito perfeito e pelo pretérito imperfeito do indicativo) e posteriores ao presente do pretérito (expressos verbalmente pelo futuro do pretérito do indicativo).

Dentro do domínio do presente, temos, novamente, no modo indicativo, o pretérito perfeito (anterior aos acontecimentos) e o futuro do presente (posterior aos acontecimentos). Já no domínio do futuro encontramos o futuro do presente, acompanhado do futuro do pretérito e do futuro do futuro.

A aparente complexidade da questão é passageira: o tempo linguístico se organiza pela concomitância ou não da enunciação com o acontecimento, seja no pretérito, presente ou futuro. Como lembra Benveniste (2005, p. 76) “esta parece ser a experiência fundamental do tempo, de que todas as línguas dão testemunho à sua maneira. Ela informa os sistemas temporais concretos e notadamente a organização formal dos diferentes sistemas verbais”. Dom Casmurro desloca o presente de sua enunciação para o pretérito e de volta ao presente, num jogo intradiscursivo próprio do tempo advindo do uso da língua.

Tal movimento sublime pode ser notado, dentre as diversas ocorrências textuais, com precisão em um trecho do capítulo 90, “A polêmica”, onde, ao recordar sua peculiar relação com o conterrâneo de Itaguaí que acabara de morrer, Manduca, Bento conta como eram as trocas de correspondências entre ele e o enfermo:

> Fui eu que cansei primeiro. Comecei a demorar as respostas, até que não dei mais nenhuma; ele ainda teimou duas ou três vezes depois do meu silêncio, mas não recebendo contestação alguma, por fadiga também ou por não aborrecer, acabou de todo com as suas apologias. A última, como a primeira, como todas, afirmava a mesma predição eterna: ‘**Os russos não hão**

> **de entrar em Constantinopla!' Não entraram, efetivamente, nem então, nem depois, nem até agora**. [...] (ASSIS, 2010, p.137).

O tempo do primeiro parágrafo do trecho está definido em relação ao momento da enunciação de Dom Casmurro, que é sempre presente. Neste caso, localiza-se sob o próprio domínio do presente. Já a frase "Os russos não hão de entrar em Constantinopla!", deslocada do discurso de Manduca para o de Bento Santiago, está sob o domínio do pretérito, permanecendo presente. A seguir, o narrador afirma que os russos não entraram em Constantinopla, nem então (quando do episódio das correspondências com Manduca), nem depois (da troca de correspondências), nem agora (quando se escreve sobre o episódio passado). É esse movimento singular e (inter)subjetivo que realça as características do tempo que tem seu berço no seio do discurso, na própria enunciação.

É importante lembrar, como ensina-nos o mestre sírio, que a categoria *tempo*, embora goze de importante estatuto na enunciação, não atua sozinha para que a língua – sistema de signos – se transforme em discurso. A enunciação promove, literalmente, alguns signos à existência. Por isso, "é preciso saber distinguir as entidades que têm na língua seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da enunciação, não existem senão na rede de 'indivíduos que a enunciação cria e em relação ao 'aqui-agora' do locutor". (BENVENISTE, 1989 [1970], p. 86*, grifos do autor*). Assim, a *temporalidade é produzida na e pela enunciação*, pois o tempo é "esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o 'agora' e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo" (BENVENISTE, 1989 [1970], p. 85).

Certamente há outros elementos no texto de Machado passíveis de integrarem a análise que nos dispomos a realizar, porém somos impedidos de nos alongar nessa reflexão devido aos limites desse artigo. Com efeito, as evidências do tempo na língua surgem logo no primeiro ato de enunciação, produzindo uma série de elementos a serem observados e descritos. Assim, fica evidente a necessidade de se operar recortes no texto para produzir, ao menos, o esboço de uma análise mais profunda a ser feita em momento oportuno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar essa breve incursão no campo dos estudos sobre o tempo, focando em como ele faz parte de uma experiência humana originária intrinsecamente do funcionamento da língua, pudemos compreender como o homem organiza seu discurso e sua própria vida através da enunciação, esse evento tão singular que opera sobre mecanismos sutilmente acionados toda vez que um locutor toma a palavra e recria sua realidade através da linguagem. Reconhecemos que há ainda muito a ser dito sobre o tempo e sua relação com a Linguística: a literatura ainda inexplorada se estende invocando a contribuição interdisciplinar de outras áreas como a Psicologia, Metafísica, Sociologia, História, entre outras. Por hora, a revisão bibliográfica já nos possibilitou um outro olhar sobre os fenômenos da linguagem, e a verificação concreta das ideias de Benveniste e de outros autores no texto literário (no caso, o de Machado de Assis) foi de suma importância para compreender os aspectos estudados anteriormente. Pretendemos prosseguir os estudos, focalizando o papel do tempo nas relações humanas que se dão na e através da língua.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. *Dom Casmurro*. 9. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

BENVENISTE, É. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p.19-33.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____*Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p.284-293.

_____. A linguagem e a experiência humana. In: _____ *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.68-80.

______. O aparelho formal da enunciação. In: ______. *Problemas de Linguística geral ll.* Campinas, SP: Pontes, 1989/1970, p. 81-90.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

TOLDO, C.; VALÉRIO, P. Tempo e pessoa: categorias que singularizam no uso da língua. In: *Antares:* Letras e humanidades. Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan./jun. 2016, p. 29-47.

Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/4397>. Acesso em: jun. 2017.

O LEITOR COMO CONDUTOR DO TEXTO: O HIBRIDISMO NARRATIVO EM *DIÁRIO DE UM ANO RUIM*

João Pedro Wizniewsky Amaral[i] (UFSM)

1 INTRODUÇÃO

Diário de um Ano Ruim é um romance do escritor sul-africano J. M. Coetzee, publicado em 2006. O livro apresenta a história de Senhor C. (que pode ser considerado o alterego de Coetzee), velho escritor que mora na Austrália e contrata sua vizinha de prédio, Anya, uma jovem que diz ser filipina, para ser sua secretária e digitadora de um livro que está escrevendo para um escritor alemão cujo título é Opiniões Fortes. Nessa assimetria de linguagens e confluência de gerações e nacionalidades, ainda há o terceiro vértice desse triângulo: Alan, o empresário bem-sucedido e marido de Anya.

A obra é dividida em três narrativas simultâneas. A primeira, na parte superior das páginas, é constituída por ensaios de cunho político do Senhor C. (Opiniões Fortes) sobre problemas do mundo atual; a segunda, no meio da página, é narrada em primeira pessoa pelo Senhor C.; e na última, a narradora em primeira pessoa é Anya, apresentando o seu ponto de vista dessa relação triangular - de Anya com seu marido Alan, e dela com seu empregador, o Senhor C. Ironicamente essa relação não acontece, de fato, nesse molde. A relação entre empregado e empregador acontece com Anya e Alan, enquanto a relação de Anya com Senhor C. se torna uma relação mais íntima, no ponto em que ela começa a ser confidente de suas opiniões.

Cada narrativa é dividida por um risco nas páginas do livro, isolando-as. Além da repartição entre essa tríade, *Diário de um Ano Ruim* é dividido em duas partes de acordo com a temática dos ensaios da primeira narrativa: Opiniões Fortes (ensaios de temas polêmicos que Senhor C. tem que entregar para o editor alemão) e Opiniões Brandas, ensaios sobre temas sugeridos por Anya, abordando assuntos mais leves de forma mais poética. A obra ainda se divide por capítulos, cada um representando um dos temas dos artigos de opinião (os títulos são sempre o tema principal do artigo: "*Da origem do estado*", "*Do anarquismo*", por exemplo).

---

[i] Mestre, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. E-mail: shuaum@gmail.com

Contudo, essa divisão acontece somente referente à narrativa desses ensaios. As narrativas do Senhor C. e de Anya muitas vezes não acompanham a subdivisão por capítulos e, a despeito de serem complementares, elas podem ser lidas independentemente.

Desse modo, *Diário de um Ano Ruim* apresenta um complexo sistema narrativo típico de narrativas pós-modernas/contemporâneas, em que o leitor é colocado em uma posição muito além da passividade de uma leitura de fruição. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir qual o papel que o leitor exerce no romance, contextualizando-o com teorias pós-modernas e contemporâneas.

2 O PÓS-MODERNISMO E O HIBRIDISMO NA LITERATURA

Compreender qualquer movimento artístico que está acontecendo agora é muito difícil, pois precisamos de um certo tempo para solidificar sua definição. Assim ocorre com o pós-modernismo, movimento contemporâneo em que vivemos. Não negamos sua existência; mas como explicar suas características e missões se o próprio vocábulo usado para o definir é problemático?

O pós-modernismo é morfologicamente um conceito muito amplo e contraditório. A própria formação da palavra não possui um termo exclusivo: sua formação acontece a partir da justaposição do termo “modernismo”, conceito que ele mesmo procura romper, com o prefixo “pós”. Pós-modernismo torna-se, assim, um conceito nebuloso, já que ele sugere ou uma evolução ou uma negação de seu movimento artístico antecessor. De qualquer modo, o pós-modernismo parece estar sempre ligado ao modernismo.

A problemática conceituação desse movimento é estudada por Hutcheon (1991), que entende o pós-modernismo como um movimento artístico que quer negar características de elementos estéticos que são usados por ele mesmo:

> Entre todos os termos que circulam na teoria cultural atual e nos textos contemporâneos sobre as artes, o pós-modernismo deve ser o mais definido e o mais subdefinido. Ele costuma ser acompanhado por um grandioso cortejo da retórica negativizada: ouvimos falar em descontinuidade, desmembramento, deslocamento, descentralização, indeterminação e antitotalização. O que todas essas palavras fazem, de forma literal, é incorporar aquilo que pretendem contestar – conforme o faz, suponho, próprio termo pós-modernismo. (HUTCHEON, 1991, p. 19)

Eis o que se pode considerar o principal problema do pós-modernismo: como a arte pós-moderna procura a negação e a contestação, ela não possui uma definição autônoma. Aplicando particularmente esse debate à literatura pós-moderna, vemos que são atribuídos a ela conceitos como descontinuidade, descentralização e antitotalização. Logo, parece não haver mais espaço para a literatura com estruturas pré-estabelecidas e seções lógicas claramente demarcadas. Então, com as características do pós-modernismo, a narrativa referente a esse movimento abre um vasto leque de possibilidades de interpretações. O significante adquire, assim, um alto potencial de pluralidade, tanto formal/material, como semântico.

Devido à recusa formal de padrões, qualquer modalidade de arte pós-moderna é considerada por Hutcheon (1991, p. 20) como um movimento "fundamentalmente contraditório, deliberadamente histórico e inevitavelmente político". O pós-modernismo é contraditório no sentido que, paradoxalmente, usa, descarta e nega atributos de outros movimentos artísticos; é deliberadamente histórico por haver um engajamento em relação ao passado por parte do texto literário; e é político por, ao tender à subversão, forçar a repensar sobre estruturas, bases e valores consolidados em nossa sociedade.

Outro pensador que debate acerca do pós-modernismo é Jameson (1997). Sua concepção desse movimento é feita por um viés histórico-temporal, apesar de ele evitar o pensamento exclusivamente relacionado a períodos específicos, pois ele acredita que isso não dá conta da gama do preenchimento total desse conceito. O autor afirma que:

> Um dos problemas frequentemente associados à hipótese de periodização é que estas tendem a obliterar a diferença e a projetar a idéia de um período histórico como uma massa homogênea (demarcada em cada lado por uma inexplicável metamorfose cronológica e por sinais de pontuação). No entanto, essa é precisamente a razão pela qual me parece essencial entender o pós-modernismo não como um estilo, mas como uma dominante cultural: uma concepção que dá margem à presença e à coexistência de uma série de características que, apesar de subordinadas umas às outras, são bem diferentes. (JAMESON, 1997 p. 29)

Esse raciocínio corrobora a ideia paradoxal própria do pós-modernismo apresentada por Hutcheon (1991), ao entender que, ao mesmo tempo em que há inúmeras características coexistentes e subordinadas, elas tornam-se diferentes e idiossincráticas. Já se pensarmos o pós-modernismo como um estilo, poderíamos achar o movimento em qualquer época, por exemplo. Assim é difícil encaixá-lo em termos de periodização de movimentos artísticos. Por isso,

Jameson preocupa-se em esclarecer que o pós-modernismo deve ser estudado por um viés histórico.

Entretanto, o discurso de Jameson parece ter uma visão negativa em relação ao pós-modernismo. O autor cita quatro características básicas desse movimento (JAMESON, 1997 p. 32): uma (nova) falta de profundidade, o enfraquecimento da nossa relação com a história, a profunda relação constitutiva de tudo isso com a tecnologia e a reflexão sobre a missão da arte. Na primeira característica, a crítica em relação ao excesso de superficialidade (o significante é mais importante que o significado) é evidente. Já o enfraquecimento de nossas relações históricas pode ser visto como algo negativo: uma característica típica do nosso tempo e, por conseguinte, temos uma nova relação com a memória e acontecimentos do mundo. Isso pode ser atribuído à era digital, que se vincula com a terceira característica do pós-modernismo, a relação com a tecnologia. Na quarta e última característica, o autor defende ideia que o movimento pós-modernista é uma "dominante cultural da lógica do capitalismo tardio" (JAMESON, 1997, p. 72.). Sua visão mais fatalista do pós-modernismo parte basicamente da ideia de desconexão desse movimento e por ele ser uma imposição cultural dominante.

Apesar da disparidade valorativa em relação ao pós-modernismo entre Jameson (1997) e Hutcheon (1991), os autores afirmam que uma característica intrínseca ao movimento é a ironia. Ao romper padrões para fugir de estereótipos, de lugares-comuns e de uma visão centrista, o pós-modernismo busca o ponto de vista polissêmico, da margem. Por não ter um vínculo moral e ético, a produção desse movimento, em especial na literatura, beira o humor. Com a multiplicidade e versatilidade do signo pós-moderno, podemos chegar à inúmeras significações, inclusive antagônicas, ocasionando a narrativa irônica.

Em suma, vimos que algumas características do pós-modernismo são a subversão, a polissemia, a ironia, a fuga e a negação de padrões e de formas rígidas, além de ter uma tendência à destruição ao invés da unificação. Nesse contexto, Jameson (1997, p. 57) tenta até criar um slogan para o pós-modernismo: "a diferença relaciona". Na literatura, isso pode ser visto claramente: muitas palavras, frases e buscam o desassossego, negação de conceitos, extinguindo a visão de totalidade do texto como um ciclo fechado. Agora o texto, mesmo com suas diferenças relacionais, é visto como um organismo vivo e interativo.

A comparação do texto com conceitos do campo semântico da Biologia também não é nova. Os teóricos Deleuze e Guattari (1996), fizeram uma analogia entre literatura pós-moderna (desconexa e descentralizada) e o rizoma, um tipo de caule que pode funcionar como raiz, ou ramo, sem um centro definido. Uma obra literárias pós-moderna que se encaixa nessa definição rizomática é *Diário de um Ano Ruim,* de J. M. Coetzee. No romance, a própria função e classificação do texto como gênero é fugaz. A obra pode ser considerada multi-interpretativa e multiclassificatória.

A literatura rizomática (pós-moderna) é capaz de romper com as dimensões espaço-temporais e inclusive com a própria genética. *Eles Eram Muitos Cavalos*, de Luiz Ruffato, é um exemplo na literatura brasileira de obra-rizoma, narrativa que tem como características a fragmentação da narrativa, uso de diversos tipos de linguagem, a focalização em personagens considerados “marginais” e a complexidade do tempo/espaço. Para Deleuze e Guattari (1996, p. 48), “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo”.

A ideia de rizoma dialoga com o conceito de obra aberta de Eco (1991). O autor conceitua a expressão “obra aberta” como possibilidades na literatura para diversas possibilidades de significados, de interpretações, de inferências e de questionamentos. A partir de um código linguístico finito, há a possibilidade de significações infinitas. Portanto, há em toda obra um deslocamento do significado, como se fosse um caleidoscópio interpretativo. A essa abertura, os fatores histórico-sócio-culturais exercem um papel imprescindível: a sociedade condiciona a abertura dessa obra, sem esquecer da importância que o próprio autor possui para o conceito de Eco.

Interessante notar que essa abertura múltipla que se confere ao pós-modernismo e suas obras é também o caminho para onde anda a teoria literária. Se, em um primeiro momento, os estudos literários defendiam que a intenção do autor era como uma ação divina, única e correta, em seguida temos estudos como o *new criticism* e a fenomenologia defendem que o texto é o elemento mais importante da literatura, e exclui os elementos para- e extra- textuais. Atualmente, a partir dos estudos de recepção e da hermenêutica alemã, o leitor ganhou espaço na crítica literária. Tais estudos delegam mais importância ao leitor que ao texto ou ao autor. O leitor pós-moderno é o leitor que ressignifica e que, conforme o seu tempo, é mais exigido para

completar as lacunas narrativas ou ligar seus pontos aparentemente desconexos. Esse leitor pós-moderno é o leitor de *Diário de um Ano Ruim*.

3 COMO LER ESSE DIÁRIO? ROMANCE? ARTIGO DE OPINIÕES? O LEITOR EXPLÍCITO

Consoante explicado na introdução, Diário de um Ano Ruim possui três narrativas diferentes e simultâneas. Diante dessa multidivisão no livro como objeto material, o leitor sente desconforto ao manuseá-lo. Essa configuração rompe com a sistemática de leitura pré-estabelecida de um leitor tradicional que começa a ler pela primeira frase da primeira página e continua a leitura em sequência até o fim do livro. Logo, essa obra de Coetzee possibilita que cada pessoa possa lê-la de uma forma diferente: por capítulos, por páginas, por narrativas, por acontecimentos, ou até mesmo aleatoriamente mesclando as três.

Ao leitor, portanto, é conferido o papel de condutor do texto. Lembramos, aqui, de ideia de um “leitor implícito”, conforme afirma Compagnon (2003), pois o texto funciona como um dispositivo de estímulos potenciais, a partir de cuja interação o leitor constrói um objeto coerente. Porém, podemos pensar além: o leitor aqui é explícito. Ora, se o leitor é o condutor do texto e ele que elabora a ordem e as relações em que ele vai ser lido (como em *O Jogo da Amarelinha*, de Julio Cortázar), ele não está nebuloso na obra, mas sim evidente, explícito.

Tal desconstrução torna *Diário de um Ano Ruim* subversivo no que diz respeito à sua forma literária, uma característica típica da literatura pós-moderna. No romance coetzeeano, há uma ruptura da típica narrativa moderna. O leitor não encontra no enredo, por exemplo, a tradicional sequência início-problema-desenvolvimento-clímax-desfecho. Com a tripartição da narrativa, a noção espaço/temporal fica desintegrada: quem deve juntar os pontos desconexos é o leitor, que em muitos momentos deve avançar e retroceder entre as três narrativas. Ou seja, bem como a característica da desconstrução pós-moderna, a narrativa de *Diário de um Ano Ruim* rompe drasticamente com a sequência temporal e referências espaciais. Obviamente a ruptura do tempo também aparece em narrativas clássicas, realistas, românticas e modernistas. No entanto, o diferencial aqui é a intensidade dessa ruptura que tem por consequência um esforço maior por parte do leitor.

A possibilidade de diálogo entre as narrativas, mesmo não estando em sequência, revela uma característica rizomática da obra. O trecho a seguir, por exemplo, faz parte da narrativa de Anya: "No elevador, eu tive enfim a chance de falar o que eu queria. O que você me fez passar essa noite eu nunca vou perdoar, Alan, eu disse. Nunca. Sério mesmo" (COETZEE, 2008, p. 225). Após essa afirmação, podemos continuar lendo a narrativa de Anya, bem como seguir numa leitura mais tradicional e ler a continuação dos ensaios do Senhor C. Mas há ainda a possibilidade de continuar a leitura a partir da narrativa do Senhor C (próxima citação), que, temporalmente falando, está distante do trecho apresentado anteriormente.

> Não pense mal do Alan. Maus pensamentos podem estragar o seu dia, e será que vale a pena estragar o dia quando o senhor não tem mais tantos dias pela frente? Mantenha a mente tranquila, trate o Alan como se ele não existisse, como se ele fosse alguém de uma história ruim que o senhor jogou fora. (COETZEE, 2008, p. 228)

Nessa sequência inter-relacional de narrativas, Anya primeiramente fica zangada com Alan após seu temperamento no jantar com Senhor C e está disposta a nunca mais perdoá-lo. Já o trecho acima pode ser lido como um sermão do Senhor C., dizendo a Anya que ela não precisa ficar irritada com ele. A forma de *Diário de Um Ano Ruim* apresenta um dinamismo característico da literatura pós-moderna: a quebra da estrutura rígida, as múltiplas possibilidades de leitura e as desconexões narrativas, que deixam a cargo do leitor uni-las

Outro aspecto interessante do romance que desafia o leitor é em relação ao seu gênero. É um diário? Um romance? Artigos de opiniões? O próprio título sugere que ele pode ser lido como o gênero diário, embora na ficha catalográfica a classificação é como romance. No entanto, não há a formatação clássica de um romance nem de um diário, dividido em dias da semana e relatos de acontecimentos. *Diário de um Ano Ruim* pode ser lido (e não- lido) em qualquer um desses gêneros. Se analisarmos a obra como um romance, podemos evidenciar vários tipos de subgêneros possíveis: uma simples história de amor com um triângulo amoroso entre Alan, Anya e Senhor C., uma história focada em problemas sociais a partir das opiniões e do pensamento das personagens, um romance irônico ou cômico e até mesmo como uma autoficção (todos os dados do Senhor C, conferem com os de Coetzee, o autor, menos o ano de seu nascimento).

Além disso, é possível ler a obra como ensaios sobre política, como podemos notar a seguir:

> Na época dos reis, dizia-se ao sujeito: *Você era súdito do rei A, agora o rei A morreu e olhe!, você é súdito do rei B.* Então chegou a democracia e o sujeito pela primeira vez se defrontava com uma escolha: *Vocês (coletivamente) querem ser governados pelo cidadão A ou pelo cidadão B?* O sujeito se vê sempre confrontado com o fato consumado: no primeiro caso com o fato de sua sujeição; no segundo, com o fato da escolha. A forma da escolha não está aberta a discussão. A cédula de votação não diz: *Você quer A ou B ou nenhum dos dois?* Certamente jamais dirá: *Você quer A ou B ou ninguém?* O cidadão que expressa sua infelicidade com a forma de escolha oferecida através do único meio que lhe resta - não votar ou anular o voto - simplesmente não é contado, quer dizer, é descontado, ignorado. Diante da escolha entre A e B, dado o tipo de A e o tipo de B que geralmente chega à cédula de votação, a maioria das pessoas, *pessoas comuns*, tende, em seu coração, a não escolher nenhum. Mas isso é só uma tendência, e o Estado não lida com tendências. Tendências não fazem parte da moeda corrente da política. O Estado lida com escolhas. A pessoa comum gostaria de dizer: Alguns dias eu tendo para A, outros dias para B, a maior parte dos dias eu sinto simplesmente que eles deviam sumir; ou então, Um pouco A, um pouco B às vezes, e outras vezes nem A nem B, mas alguma coisa bem diferente. O Estado sacode a cabeça. Você tem de escolher, diz o Estado: A ou B. (COETZEE, 2007, p. 8)

O excerto anterior poderia muito bem figurar em qualquer jornal ou revista em alguma coluna de opinião. No entanto, o trecho pode ressoar nas outras narrativas ficcionais como um símbolo de um dilema que Anya teria que escolher entre Senhor C. e Alan. A atribuição dessa citação como um simples texto opinativo ou como parte intrínseca ao enredo das outras duas narrativas é feita pelo leitor.

Desse modo, com a desfiguração de um gênero formal e as várias possibilidades classificatórias dessa obra de Coetzee, o mesmo dinamismo que ocorre na forma pode ser encontrado no que tange à sua classificação literária. *Diário de Um Ano Ruim* desconstrói, pluraliza e expande as fronteiras do conceito de gênero literário. Assim, até a (multi)classificação em relação ao gênero é delegada ao leitor. De acordo com Hutcheon (1991), isso é uma característica típica da literatura pós-moderna, porque esse movimento “usa e abusa, instala e depois subverte, os próprios conceitos que desafia” (HUTCHEON, 1991, p. 19).

A configuração de qualquer gênero literário se dá principalmente pela forma do texto. Portanto, há claramente nesse romance um debate no que se refere ao gênero devido ao dinamismo de sua forma. Isso faz com que repensemos a ideia de gênero literário como algo rígido, abrindo uma gama de possibilidades de classificação. O debate entre fronteiras de gêneros literários já vem desde a estética romântica, que rompeu com a rigidez da estética

clássica, baseada nas poéticas aristotélicas e platônicas. Em Coetzee, no entanto, tal hibridismo, associado a outros aspectos, busca romper fronteiras antes consideradas quase intransponíveis, como entre discurso/história e ficção/vida.

Não é só na forma ou no estilo do romance que a exigência de um leitor atento é acentuada. O conteúdo de *Diário de um Ano Ruim* é permeado de ironia (característica da pós-modernidade), um elemento que demanda mais que uma simples leitura, visto que seu entendimento exige uma leitura além do significado literal.

Um exemplo irônico no romance pode ser visto no contraste entre o que o Senhor C escreve em seus ensaios e em seus atos. O Senhor C. defende em suas Opiniões Fortes ideias antitotalitárias, incentivando manifestações contra opressões. Por outro lado, na cena no jantar com Anya e Alan, ao ser ameaçado por Alan, Senhor C. manteve-se impassível. Suas opiniões indicam uma posição enquanto suas atitudes mostram outras.

Outro episódio irônico no romance é quando Alan comenta com Anya que poderia complementar um ensaio do Senhor C. A princípio tal artigo defende a ideia de que as pessoas só existem no estado enquanto há um registro, como a certidão de nascimento. Alan o lê e sugere que outro exemplo seja adicionado: certidão de óbito, como vemos no trecho abaixo da narrativa de Anya:

> O Alan entra na sala enquanto estou digitando. Então, o que você está aprontando agora?, ele pergunta. Digitando para o velho, eu digo. Sobre o que é?, ele pergunta. Samurai, respondo. Ele vem e lê por cima do meu ombro. Certidão de nascimento para animais, diz ele – ele é louco? Ele quer dar nomes para todos eles? Clifford John Rato. Susan Annabel rata. Que tal atestado de óbito também, já que ele está nessa? Quando você vem para a cama? (COETZEE, 2008, p. 45)

Se formos procurar o ensaio referente ao comentário de Alan, notamos que ele inclui, de fato, a proposta de Alan sobre a certidão de óbito: “Não apenas lhe é vedado entrar no Estado sem identificação: aos olhos do Estado, você não morre enquanto não tiver certidão de óbito; e a certidão de óbito só lhe pode ser dada por um funcionário que possua ele (ela) próprio (a) uma certidão do Estado. (COETZEE, 2008, p. 10)

Todas essas questões intensificam o uso da ironia na obra, posto que essa problematização remete à desconstrução do conceito de autoria. Hutcheon (1991, p. 28) que

afirma que o pós-modernismo "obriga a uma reconsideração da ideia de origem ou originalidade", indo ao encontro da ironia exercida nesse caso.

Além de brincar com a ideia de originalidade, *Diário de um Ano Ruim* ironiza os próprios elementos do processo de comunicação o tempo todo. Tendo em vista que a narrativa de Senhor C. pode simbolizar a figura do autor (emissor), a de Anya, a do leitor (receptor) e a dos ensaios simboliza o texto (mensagem), todos podem inter-relacionar-se em um típico estilo rizomático.

Assim, o leitor, além de conduzir o texto enquanto um objeto material, também deve conduzi-lo fazendo interrelações entre as narrativas e conferindo sentido às diversas ironias que Diário de um Ano Ruim propõe. Similar então a um cubo mágico, este romance de Coetzee adquire ares matemáticos (algumas dos ensaios são, de fato, sobre teorias ou pensadores da matemática): dependendo da função de que o leitor decide ler o texto, diferentes formas, símbolos, ironias e referências vão surgindo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita pelo estudo teórico do pós-modernismo, aplicando suas qualidades e funções à obra *Diário de um Ano Ruim*, de J. M. Coetzee, podemos perceber que o romance apresenta diversas características do pós-modernismo transparecidas em sua forma. Entre eles, podemos citar o conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1996), o conceito de obra aberta (ECO, 1991), além do dinamismo da forma, da desconstrução do conceito de gênero, da ironia, da ex-centricidade (HUTCHEON, 1991).

Essas qualidades do romance de Coetzee fazem com que o leitor se esforce na leitura da obra a fim de fazer a ligação de muitas passagens desconexas. A abertura da forma cria novas relações entre leitor, texto e autor. Por ser um texto que desconforta o leitor quanto à sua forma, *Diário de Um Ano Ruim* pode ser considerado, de acordo com Barthes (1987) como um texto de fruição. Para o autor há dois tipos de texto, o texto de prazer e o texto de fruição. Ele os diferencia:

> Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia: aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que

> põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987, p. 20-21)

Portanto, *Diário de um Ano Ruim*, um romance (?) pós-moderno, realiza de fato que o texto de fruição propõe: bagunçar com os valores do leitor, por forçar uma íntima relação com a linguagem. *Diário de um Ano Ruim* evidencia várias características do pós-modernismo e explora muitas delas em sua forma. Esse fato é curioso, pois as características são notadas principalmente pelo conteúdo da obra. A forma de *Diário de um Ano Ruim também* desafia o leitor e ironiza texto e discurso, extrapolando limites rígidos no que diz respeito ao texto e às variadas relações que construímos com ele.

Diário de um Ano Ruim é uma obra interativa, em que o leitor se torna o condutor do texto, escolhendo seu modo de ler, preenchendo as lacunas que o texto apresenta e atribuindo valores ao longo do processo de leitura. Ainda, consequentemente, o leitor é, em certa medida, o autor do texto, pois ele confere sentidos a partir de sua leitura. Para tanto, o leitor precisa estabelecer uma relação íntima e intensa com essa linguagem literária

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O Prazer do texto.* Trad. Jacob Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

COETZEE, John Maxwell. *Diary of a Bad Year.* New York: Penguin Group, 2007.

_____. *Diário de um Ano Ruim*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

COMPAGNON, A. *O Demônio da Teoria*: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Feliz. Rizoma. In: _____. *Mil Platôs.* Trad. Ana Lucia de Oliveira et al. São Paulo: 34, 1996.

ECO, Umberto. *Obra aberta*: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo*: a lógica cultural do capitalismo tardio. Trad. Maria Elisa Cevasco. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

IMAGENS QUE FALAM: UMA DISCUSSÃO SOBRE MÉTODOS DE LEITURA DE ELEMENTOS VISUAIS NA PUBLICIDADE ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

João Ricardo Fagundes dos Santos[i]
Jane Kelly de Freitas Santos[ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

No mundo moderno e globalizado, parece que temos cada vez menos tempo para leituras longas e detalhadas. Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro de São Paulo, constatou-se que 53% dos brasileiros não tinham tempo para ler. Levando isso em conta, os textos contemporâneos têm investido fortemente no uso de recursos visuais, que atuam como formas de comunicação rápida, conseguindo chamar a atenção e prender o olhar dos leitores.

O problema é que a escola, muitas vezes em uma perspectiva tradicional, ao privilegiar a abordagem do texto verbal, não prepara adequadamente os alunos para a grande quantidade de textos que usam diferentes linguagens. Dessa forma, ao encontrarem textos com recursos verbais e não verbais, realizam interpretações superficiais e, muitas vezes, equivocadas. Sendo assim, para um professor de linguagens e mediador de leituras, é de grande importância o domínio teórico que o habilite a compreender, e a explicitar ao aluno, a inter-relação entre o verbal e o não verbal na construção dos sentidos, partindo do nível mais superficial do texto até chegar à suas instâncias mais profundas.

Considerando isso, busca-se apresentar um estudo de caráter qualitativo e descritivo, que visa auxiliar os professores de linguagens a terem maior segurança no direcionamento do olhar dos leitores/alunos. Desse modo, a pesquisa realizada neste trabalho busca, amparando-se nos estudos de Teixeira (2008), Barros (1997) e Fiorin (2005), examinar como a relação entre o verbal e o não verbal contribui para a construção dos sentidos do texto. Para isso, selecionou-

[i] Licenciado em Letras, Português - Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade de Passo Fundo (UPF) – Brasil. E-mail: joao.ricardo1995@hotmail.com.
[ii] Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF - Bolsista Taxa CAPES). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu) – Brasil. E-mail: janekellyfreitas@yahoo.com.br.

se textos do gênero publicitário, mais especificamente publicidades sociais, que apresentam em sua estrutura elementos visuais e verbais, constituindo textos sincréticos.

Para tornar o estudo mais claro e sistematizado, o trabalho iniciará por algumas considerações teóricas que fundamentam as posteriores análises, apresentando a noção de texto verbal e não verbal seguido de duas análises de publicidades que abordam causas sociais diferentes: combate à violência contra a mulher e conscientização no trânsito. Nas Considerações Finais, será discutido de que maneira a interpretação dos elementos verbais e não verbais, assim como a relação entre eles, contribuíram na construção do sentido geral do texto e nas práticas em sala de aula.

2 TEORIAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE "TEXTO"

Na prática escolar, o termo texto é frequentemente usado. Todos que estão na escola, ou já passaram por uma, têm uma breve noção do que seja um texto. Frases ordenadas que tenham sentido, palavras que, juntas, procuram expressar um pensamento, uma forma de comunicar-se com os demais ou de representar o mundo. Essas e outras são as respostas mais comuns quando falamos em texto. Para Barros (1997, p. 7), "um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um 'todo de sentido'; e como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário". Serão abordadas essas duas formas que definem um texto, algumas considerações sobre a noção de texto e sua compreensão e ainda sobre as linguagens que o texto usa como suporte, mais especificamente as linguagens verbal e não verbal.

Um texto é um todo de sentido, ou seja, "o texto não é um aglomerado de frases" (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 11). Barros (1997, p. 7), corrobora com essa perspectiva ao considerar o texto como um objeto de significação, ou seja, o texto contém mecanismos que o estruturam e o montam como um todo de sentido. Assim, cada parte presente nele, seja ela verbal, visual, sonora, ou de outra forma, fará parte do todo e ajudará a formar a interpretação global do texto. Ainda em relação à noção de texto, Barros (1997, p. 7) afirma que o texto é "objeto de comunicação entre dois sujeitos". O texto é criado por um enunciador não de forma aleatória, mas com um propósito. Todo e qualquer texto procura sempre atingir um enunciatário

e estabelecer com ele um laço de comunicação. Porém, para que a comunicação seja estabelecida, é necessário que haja coesão, que é a conexão interna dos elementos linguísticos, proporcionando a ligação entre as partes do texto, e coerência, que é o conjunto harmonioso de partes o qual norteia um sentido geral, levando à unidade.

Agora, quando falamos em interpretação de texto, as aulas de língua portuguesa são as primeiras que nos vêm à cabeça, mas não percebemos que estamos interpretando textos escritos, orais e visuais, a todo momento. Isso se dá pelo fato de reconhecermos o texto como uma extensão da frase e não como uma reconstrução do mundo. Marcuschi (2008), quando trata das observações de Reboul e Moeschler (2008, p. 72), explica que

> [...] não se pode dizer que texto seja uma unidade do tipo frase ou morfema, sintagma etc. caso fosse assim, poderíamos dar-lhe uma gramática rigorosa de boa formação, o que não é possível em hipótese alguma. Assim, no caso do texto, estamos diante de uma unidade processual, uma unidade semântica, um evento.

Se considerarmos o texto como um evento comunicativo e uma situação concreta do uso da língua (seja ela verbal, visual, sonora, gestual, entre outras formas de linguagem) percebemos que textos não são somente os estudados na aula de português ou produzidos na aula de redação. Afinal, como diz Marcuschi (2008, p. 79), o texto é “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas”. Quando nos comunicamos com o mundo, temos a intenção de expressar uma ideia, seja essa expressão por meio de elementos linguísticos (palavras, frases, textos escritos e orais) como também por elementos não linguísticos (imagens, sons, gestos), como se evidenciará a seguir. Chega-se à conclusão que o texto é um evento interativo, multimodal e multifuncional.

2.1 LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

Durante toda a vida, estamos em contato com situações concretas do uso da língua em diferentes suportes. Porém, na realidade escolar, abordamos somente a linguagem escrita. Dessa forma, deixamos de lado as diversas formas que um texto pode assumir. Fiorin e Savioli (2007, p. 371) já diziam que “tanto a linguagem verbal quanto as linguagens não verbais expressam sentidos” e que, “por meio dessas atividades, o homem também representa o mundo, exprime

o seu pensamento, comunica-se e influencia o outro". Então, entende-se a linguagem não verbal como forma de se expressar por meio de signos[i] que não os linguísticos, como, por exemplo, sons, gestos, figuras, gravuras, cores, etc.

Nota-se que a linguagem não verbal é um suporte importantíssimo para os textos da atualidade. O mundo globalizado e tecnológico abriu as portas para textos cada vez mais interativos, atraentes e dinâmicos. Um texto que utiliza somente a linguagem verbal muitas vezes deixa de chamar a atenção quando comparado a textos com tantos recursos de cores, imagens, sons, movimentos. Isso se dá porque um texto com linguagem não verbal dá mais autonomia ao leitor, pois podemos analisá-lo de qualquer ângulo, sem ordem de leitura como no texto verbal. Os signos não verbais ocorrem simultaneamente, deixando o leitor escolher a ordem das partes que analisará primeiramente.

Para a realização deste trabalho, cabe especificar um determinado sistema da linguagem não verbal, a linguagem visual ou imagética. Na sociedade atual, confirma-se o ditado popular "uma imagem vale mais que mil palavras". Todos os dias, recebe-se uma enxurrada de fotografias, gravuras, desenhos e imagens[ii] das mais variadas formas, e tamanhos. Mesmo sendo uma forma milenar de representação do pensamento, a imagem nunca deixou de ser usada como recurso e, no século XXI, é uma das formas mais empregadas nos diferentes textos do cotidiano moderno. Mas, muito além de representar o pensamento ou captar determinado momento, a imagem também pressupõe várias outras reflexões. Como afirma Toldo (2002, p. 85), a imagem "quando colocada em dada situação comunicativa e/ou em relação com outras linguagens, afirma-se que ela argumenta, persuade, cria em quem a vê uma reação".

Lúcia Teixeira, em seu artigo "Leituras de Textos Visuais: Princípios Metodológicos" (2008) propõe métodos de análise de leitura de textos imagéticos, baseadas no pressuposto teórico da Semiótica Greimasiana, os quais podem ajudar a perceber os mecanismos que a imagem possui e o que eles representam naquele determinado texto. A autora reflete que, mesmo com tantos apelos visuais, os indivíduos ainda não conceberam uma forma de compreender os sentidos mais profundos dos textos imagéticos. Então, sugere, que esses

---

[i] Entende-se signo, na perspectiva de Saussure, como o conjunto de um significante (forma e expressão) com um significado (conceito ou imagem mental).

[ii] Cabe ressaltar aqui que o termo imagem refere-se às imagens impressas e não imagens mentais produzidas a partir de algo concreto.

indivíduos, antes mesmo de analisar os textos visuais, devem deixar "submeter-se ao impacto das sensações" (TEIXEIRA, 2008, p. 1). O texto visual é fortemente carregado de diferentes sensações e, para uma análise eficiente dos sentidos do texto, é necessário que saibamos compreender essas sensações. Para isso, Teixeira (2008) define como princípios para a leitura de imagens a **concentração e a contemplação.**

Necessita-se de concentração para filtrar os elementos, encontrando os principais para o sentido do texto. Em meio a uma aparente confusão de relações que muitas imagens mostram, algumas são essenciais para a interpretação. Como afirma Floch (apud TEIXEIRA, 2008, p. 2) "fixar-se num objeto, para apreciá-lo e estudá-lo, é uma forma de alhear-se do acessório e da dispersão proposta pela 'torrente de imagens' dos apelos visuais do mundo".

Quando nos concentramos para olhar uma imagem, contemplamos os detalhes visuais e experimentamos as diferentes sensações que a imagem nos proporciona. Sejam sensações agradáveis (leveza, tranquilidade, harmonia) ou desagradáveis (caos, dor, angústia), quando contemplamos uma imagem nos deixamos afetar pelos diferentes sentimentos que ela transmite. Assim, contemplar uma imagem vai além de simplesmente olhar seus detalhes, é deixar-se comover pelos efeitos que eles trazem.

Blanco (2003, p. 6) diz que "na interpretação da imagem pelo olhar – e não através da palavra – apreende-se a sua matéria significante em diferentes contextos". Com essa leitura, cada leitor ou analista projeta na imagem as várias outras imagens que compõem a estrutura visual do texto não verbal. Como diz Calvino (apud TEIXEIRA 2008, p. 8) ler um texto visual é "um processo que envolve mente e olhos". É o analista que direciona seu olhar para a interpretação da imagem por meio de outras imagens, que estão presentes em sua memória. "Palavras, desenhos, músicas, gestos, danças e pinturas são o modo de existir do homem" (TEIXEIRA, 2008, p. 1), é por intermédio dessas diferentes formas de expressão que o ser humano marca sua existência no mundo.

No que diz respeito aos textos que usam tanto a linguagem verbal quanto a linguagem visual, chamado texto sincrético, será preciso ter em mente que a imagem não é apenas uma ilustração dos elementos verbais presente no texto. A imagem significa tanto quanto a escrita, portanto ler imagens é tão essencial quanto ler palavras. Como diz Lern (2010), os textos com os quais temos contato, principalmente os veiculados pela mídia, abusam da mistura entre as

linguagens visual e verbal, produzindo textos com camadas de imagens e palavras, aparentemente desordenadas e sem relação. A partir dessas manifestações, nos deparamos com uma questão, quando estamos diante desses novos textos: quais as relações entre o verbal e o não verbal e que efeitos de sentido são produzidos por essa relação? Para tentar responder a essas dúvidas, diferentes autores desenvolveram teorias que procuram auxiliar na análise de textos constituídos de diferentes linguagens. Conforme ressalta Lucia Teixeira:

> Se já é lugar-comum afirmar que o mundo chamado pós-moderno, pós-industrial – ou que outro pós queiramos inventar para nos acolher – está marcado pela multiplicidade de imagens e pelas interações virtuais, é menos trivial, especialmente para quem estuda textos e discursos, escolher teorias que possam lidar com essas novas formas sensoriais de produzir sentido (2008, p. 4).

Assume-se aqui a proposta teórica da semiótica discursiva, de origem greimasiana, pois ela prevê que, a partir da relação entre verbal e visual, conseguimos chegar à totalidade do texto, levando em conta que "um todo só significa pelas relações particulares que as diferentes linguagens estabelecem entre si" (GOMES, 2005, p. 103). E como essa relação nem sempre se dá da mesma maneira, Teixeira (2004) classifica a relação em contratual e polêmica. Baseada nos estudos da autora, Crestani define essa classificação:

> São contratuais quando as várias linguagens convergem no intuito de reforçar um mesmo ponto de vista. São polêmicas quando a manifestação de uma das linguagens se choca com o ponto de vista apresentado por outra (quando, por exemplo, numa mesma página de jornal aparece um texto verbal defendendo um ponto de vista e uma charge que a ele se opõe, ironizando-o, questionando-o). (2014, p. 459).

A partir dessa classificação, elaborada por Teixeira (2004) e explicitada por Crestani (2014), fundamentar-se-á a escolha dos textos aqui analisados. Estes serão textos sincréticos que utilizam a linguagem verbal e visual, chamados verbo-visual. Como possuem uma estrutura particular, um estilo próprio e uma função específica na sociedade, se enquadram em um determinado gênero, que será apresentado na seção seguinte.

2.2 Gênero textual – o texto publicitário

Todas as pessoas que usam a língua para se comunicar moldam sua produção (oral ou escrita) em gêneros textuais. Além disso, os usuários da língua também sabem reconhecer os gêneros de seu contexto, ainda que inconscientemente. Isso se dá pelo fato de todo texto produzido ser considerado pertencente a algum gênero. Como afirma Marcuschi (2002, p. 19), “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Dessa forma, os gêneros são vistos em relação com as práticas sociais, pois “são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (p. 30).

O texto publicitário é um dos gêneros mais difundidos no mundo. Esses textos, que procuram levar o leitor à comercialização de bens e serviços, precisam seduzir e criar um laço de cumplicidade com o leitor, utilizando vários recursos, verbais ou não, para ter seu objetivo alcançado. Porém, nem sempre as campanhas publicitárias têm o principal intuito de vender produtos ou serviços, muitas vezes elas procuram promover ideias, princípios ou instituições. Essa nova função dos textos deu origem a uma ramificação do gênero publicitário: a publicidade social.

A Publicidade Social é uma ramificação do gênero publicitário que procura sensibilizar os indivíduos perante os problemas sociais e instigá-los à mudança de comportamento. Conforme ressalta Balonas (2006, p. 26)

> Ao nível da construção do discurso publicitário, as técnicas utilizadas para promover produtos e marcas são agora aplicadas para promover ideias, defender causas e influenciar comportamentos sociais. As metonímias, as metáforas, os testemunhos, os jogos de palavras, as frases feitas, a ironia, o humor (por vezes sarcástico) e toda a parafernália de técnicas usadas são as exatamente as mesmas. Os objetivos diferem: agora trata-se de sensibilizar, emocionar, chocar e, por fim, mobilizar.

Essas campanhas, com objetivo de tratar de um tema social relevante, são chamadas também de campanhas *pro bono* ou de publicidade a favor de causas sociais. Como diz Dourado (2009, p. 475), “habitualmente essa subtipologia de publicidade (Publicidade Social) surge referenciada não como publicidade, mas como ‘campanha de sensibilização”. No mesmo trabalho, o autor mostra as principais diferenças entre a publicidade tradicional e a publicidade social. Umas das considerações importantes é que, enquanto a publicidade tradicional vende

"sonhos" (produtos, serviços, bens materiais), a publicidade social vende "realidades" (atitudes, comportamentos sociais), sendo aquela o óleo da engrenagem consumista e esta a ferramenta de conscientização do cidadão consumidor (DOURADO, 2009, p. 473).

Como a maioria das publicidades dos dias atuais, a publicidade social também usa e abusa de diferentes tipos de linguagens. Só que a publicidade tradicional usa imagens para chamar atenção, mostrar ângulos diferentes dos produtos e até para provocar humor, já a publicidade social usa a imagem para chocar e apresentar o fato debatido.

3 PUBLICIDADE SOCIAL VERBO-VISUAL: ANÁLISE DE CORPUS

Observaremos dois textos de publicidade social. É importante destacar que, tratando-se de textos sincréticos, iniciaremos a análise focando nos elementos visuais, levando em conta os princípios da contemplação e da concentração. Após, descreveremos os elementos verbais e buscaremos estabelecer a relação entre as duas linguagens, explicitando os sentidos constituídos em tal relação.

Começaremos com uma campanha da APAV (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima) com grande repercussão, devido à qualidade dos textos, intitulada "Até que a morte nos separe". Uma campanha lançada em 2012 que traz uma situação de felicidade, o casamento, em contraste com uma situação de tristeza, a violência doméstica.

Imagem 1

A contemplação dos elementos visuais do texto choca o leitor, produzindo uma sensação desagradável. O choque se dá por juntar duas situações que, normalmente, não estão relacionadas. Casamento e agressão trazem sentimentos diferentes. Quando imaginamos uma noiva, a imagem mental traz beleza, alegria, sonhos. Uma noiva agredida sensibiliza o leitor. Aí está o objetivo desse gênero textual, sensibilizar para instigar a mudança. Em uma contemplação mais detalhada e concentrada, conseguimos dividir a imagem ao meio. Em um lado, temos todos os elementos que nos remetem para o casamento: noiva de vestido branco, maquiada e com o cabelo arrumado, buquê de rosas brancas na mão e aliança. Mas do outro lado, uma mulher agredida, com o olho excessivamente inchado, machucados e hematomas pela pele. Além disso, temos, nesse mesmo lado, o caule das rosas do buquê (lugar dos espinhos).

Entre os elementos verbais, temos o slogan que nomeia a campanha, em destaque no texto: **Até que a morte nos separe**. Abaixo temos o período: **A violência doméstica não tem**

que ser para sempre. Fale agora. A frase cristalizada "Até que a morte nos separe" pode ter duas possibilidades de leitura. Em um primeiro plano de leitura, a partir do conhecimento de mundo, relacionamos essa frase com o compromisso firmado pelos noivos no altar, que representa fidelidade, companheirismo, sonhos compartilhados. Essa leitura confirma os elementos visuais relacionados ao casamento ao tema do casamento, confiança, sonhos, amor e lealdade. Mas, quando relacionamos a frase com os demais elementos visuais, o sentido que se têm é que a agressão que a mulher está sofrendo será para sempre, que somente a morte poderá separar o casal e terminar com a violência, que a agressão será um "sofrimento eterno". A palavra morte traz uma carga significativa muito grande, pois é relacionada diretamente aos ferimentos e à agressão, que inúmeras vezes causam a morte das vítimas. Esse plano de leitura ainda faz relação com os discursos moralistas e machistas de antigamente, segundo os quais a mulher deveria se submeter a tudo o que o marido fizesse, até a morte.

Mesmo a imagem e a frase principal afirmando a condição de violência a que muitas mulheres se submetem, a frase final mostra que há possibilidade de mudança: "A violência não tem que ser para sempre. Fale agora". Tal frase mostra que a ideia de agressão (sofrimento que só termina com a morte, pelo medo da denúncia, pela cultura machista ou até pela esperança de ser a "última vez") deve ser combatida. Temos também o uso do imperativo que mostra o objetivo do texto: incentivar a denúncia.

Percebemos assim que a frase destacada e a imagem constituem uma relação **contratual,** pois ambas afirmam a realidade de muitas mulheres que sofrem agressões no casamento, mas percebemos ainda que o texto afirma, de maneira otimista e esperançosa, que a realidade demonstrada pode e tem que ser mudada.

Agora, analisaremos a campanha "Crimes", criada pela Agência Camisa 10 para Associação Trânsito Amigo (Associação de Amigos e Vítimas de Trânsito). Essa campanha foi escolhida pela ACT Responsible, entidade suíça que escolhe as melhores campanhas de sustentabilidade e responsabilidade social, para ser publicada na revista Archive, que reúne os 200 melhores anúncios para salvar o planeta. Vejamos o texto:

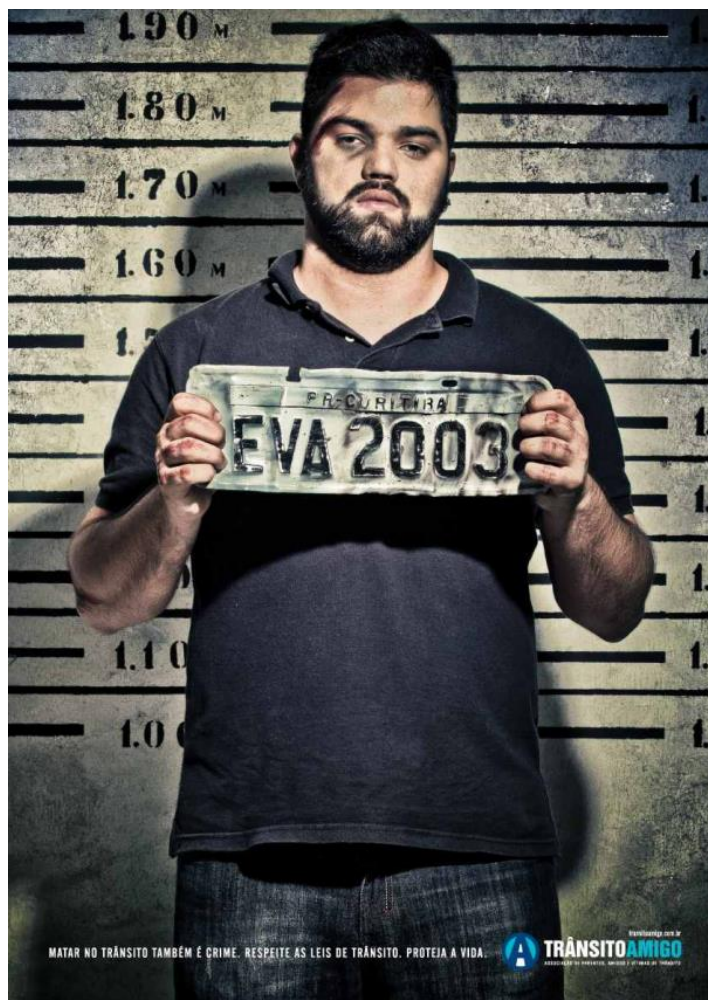



Imagem 2

Olhando a imagem, de início, conseguimos construir um contexto: um criminoso que está sendo preso. Percebemos isso pelo fundo da imagem, uma parede com uma régua para medir a altura, e pela postura do homem na foto, segurando uma ficha em frente ao peito. Isso configura a tradicional foto tirada para o registro dos presidiários. Mas, se nos concentrarmos melhor nos elementos visuais, notamos que em vez da ficha de identificação, o homem da foto está segurando uma placa de carro amassada. Além disso, notamos alguns ferimentos no rosto e nas mãos do homem. Um dos elementos que está entre o verbal e o visual é a placa. Nela, notamos que as letras formam o nome **Eva** e os números, o ano de 2003. Já nos elementos verbais, temos a frase **Matar no trânsito também é crime. Respeite as leis de trânsito. Proteja a vida**.

A parede com a medida da altura, suja e mal pintada, assim como o homem em pé, olhando para frente, com uma placa em frente ao corpo na típica pose para fotografia de registro

criminal são elementos que constroem um ambiente de delegacia, criminalidade e punição, constituindo uma ideia de crime. Já a imagem da placa de carro amassada e dos ferimentos no homem traz a ideia da violência no trânsito.

As duas interpretações, no texto, se completam, pois, juntas, elas fazem relação com o elemento verbal **Matar no trânsito também é crime**. Assim, temos a ideia que o texto defende: a violência no trânsito é crime e quem a comete é criminoso e deve ser preso. Outra relação que percebemos, comparando o verbal e o visual, é entre a palavra **matar** na frase e o nome **Eva** seguido do ano **2003** que, juntos, fazem referência às lápides nos cemitérios. Além disso, temos o imperativo novamente, característico do gênero, que instiga o leitor a agir frente à causa defendida: **Respeite o trânsito. Proteja a vida**. A análise nos mostra que há uma relação **contratual** entre os elementos visuais e verbais e que ambas as linguagens contêm elementos fundamentais para a construção dos sentidos do texto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com diferentes linguagens proporciona um novo olhar sobre conhecimentos de mundo, construção de sentidos e comunicação moderna. Porém, trabalhar com textos que trazem, na mesma estrutura, duas linguagens tão distintas na forma, mas tão próximas na construção de sentido, é ainda mais gratificante. Os textos sincréticos trazem tanto a beleza “aparente aos olhos”, com seus recursos visuais, quanto a riqueza na construção de discursos verbais polissêmicos, intertextuais, criativos, inovadores. O trabalho com a linguagem não verbal é essencial aos dias atuais, pois, além de atraentes, esses recursos enriquecem os sentidos dos textos.

Assim, nota-se que as teorias de construção de sentidos dos elementos verbais e visuais, aqui apresentados por Teixeira (2008), Barros (1997) e Fiorin (2005), não só podem, como devem estar presentes nas aulas Língua Portuguesa, como suporte para o trabalho com o texto realizado pelos alunos. Com a mediação do professor, a compreensão dos textos, a partir dessas considerações, é possível formar alunos capazes de identificar diferentes sentidos, lendo as entrelinhas e percebendo a intertextualidade das linguagens.

Outro fator a se considerar é a apresentação de gêneros do cotidiano das pessoas. O gênero aqui apresentado é de grande valia para o trabalho na sala de aula, pois, além de um significativo uso das linguagens, traz temas sociais que são de grande relevância para discussão em sala de aula. Pois compreendemos, que, além da formação do conhecimento linguístico, o professor de Língua Portuguesa também é responsável pela formação crítico/cidadã de seus alunos. Dessa forma, as publicidades sociais possibilitam a reflexão sobre diferentes temas, que trazem para sala de aula debates de grande interesse social.

Finalmente, constata-se que a compreensão do texto só é possível se construída a partir da relação entre verbal e visual. Inicialmente, em uma leitura superficial, os sentidos podem parecer distantes, mas, quando nos aprofundamos na leitura, percebemos que ambas as linguagens afirmam o mesmo ponto de vista.

Com esse estudo visa-se contribuir, mesmo que de forma indireta, para a qualificação da prática pedagógica de Língua Portuguesa nos mais diversos níveis educacionais. Com as teorias aqui apresentadas, e testadas nas análises, o professor pode desenvolver habilidades em seus alunos, tornando-os leitores competentes e autônomos. Isso porque essas teorias apontam um dos muitos caminhos para se sair da leitura superficial, buscando significados mais profundos. Só assim, o professor conseguirá tornar significativas suas atividades de compreensão, capacitando os alunos a utilizarem esses critérios de análise em seu cotidiano, com os diversos textos com quais têm contato.

REFERÊNCIAS

BALONAS, Sara Teixeira Rego de Oliveira. *A publicidade a favor de causas sociais:* evolução, caracterização e variantes do fenômeno em Portugal. 2006. Tese (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Minho, Braga, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1997.

BLANCO, Cristina Lopez. A relação texto-imagem na publicidade online. *Cad. de Pós-Graduação em Letras São Paulo,* São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-34, 2003.

CRESTANI, Luciana Maria. Sincretismo de linguagens e efeitos de sentido no jornalismo on-line. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo,* v. 10, n. 2, p. 456-474 - jul./dez. 2014.

DOURADO, Alcina. *Do comercial ao social*: uma abordagem da publicidade cidadã. Lisboa: Universidade Lusófona, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto*: leitura e redação. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

GOMES, Regina Souza. O sincretismo de linguagens no jornal. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, ano 02, n° 02, jan./jun. 2005.

LERN, Ruth Rejane Perleberg. *Leitura de textos sincréticos*: relações entre o verbal e o não-verbal em Diário de Bordo de José Bessa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual:* análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

______. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÌSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

TEIXEIRA, Lúcia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. *Gragoatá*, Niterói, v. 16, p. 209-227, jan./jul. 2004.

______. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua portuguesa:* lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008.

TOLDO, Cláudia Stumpf. *A relação palavra e imagem no texto publicitário:* linguagem que argumentam. 2002. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

O EU E O TU NO DISCURSO DA PUBLICIDADE AGRÍCOLA: UMA RELAÇÃO EFETIVA?

Juliane Borges[i]

1 INTRODUÇÃO

A publicidade constitui-se em uma ferramenta estratégica importante no processo de informar e divulgar produtos, serviços ou causas, pois trabalha com formas de persuasão que englobam manifestações artísticas e culturais já expressas na sociedade. Considerando que os diversos segmentos de mercado pedem estratégias de comunicação cada vez mais específicas para atingir determinado grupo de consumidores unidos pelo estilo de vida, atividade ou perfil socioeconômico-cultural, é o conhecimento aprofundado das características de cada segmento que direciona as linhas criativas e a argumentação da publicidade, para que assim ela cumpra seu principal objetivo: persuadir o consumidor e levá-lo a uma atitude favorável em relação ao produto, serviço ou ideia a ser "vendida/comprada". E como a publicidade atinge esse objetivo? Por meio do seu discurso, que deve estabelecer uma relação efetiva entre um *eu* (anunciante) e um *tu* (consumidor).

Assim, partindo do cenário de grandes investimentos em publicidade que as empresas ligadas ao agronegócio realizam e do baixo retorno obtido, levanta-se o questionamento sobre o efeito persuasivo do discurso publicitário sobre o público-alvo dessas empresas (os agricultores). Se essa situação gera desconfiança a respeito da eficiência da publicidade no meio rural, põe-se em dúvida o efetivo alcance do dizer de um *eu* (empresas anunciantes) que deseja vender determinado produto (*ele*) a um *tu* (agricultores) com a promessa de uma boa produção na agricultura. Diante disso questiona-se: o agricultor sempre se reconhece como o *tu* do discurso publicitário?

Para analisar a efetividade na relação entre esse e*u* e esse *tu* no discurso na publicidade agrícola, tomou-se como base a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste presente nos textos: *A Natureza dos Pronomes* (1956); *Da Subjetividade na Linguagem* (1958); *Semiologia da Língua* (1969) e *O Aparelho Formal da Enunciação* (1970).

[i] Mestre, Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: julianevieira@upf.br

Para o estudo foram entrevistados 16 agricultores de oito famílias. As análises foram realizadas a partir da fala de quatro agricultores que interpretaram cinco anúncios publicitários direcionados ao segmento agrícola. Buscaram-se evidências da identificação desses agricultores como o *tu* do discurso publicitário e o reconhecimento do *ele* (produto), por meio da apropriação das categorias da enunciação (pessoa, tempo e lugar). A técnica de coleta de dados foi a entrevista em profundidade, com perguntas semiabertas e a análise foi realizada a partir dos recortes da transcrição das entrevistas, conforme o método de Análise de Conteúdo, com uso da técnica da Análise da Enunciação, proposto por Bardin (1977).

2 PUBLICIDADE: UM GÊNERO PARA PERSUASÃO

A publicidade carrega em suas mensagens a responsabilidade de transmitir a história, o posicionamento, a credibilidade, a qualidade e os benefícios que um produto pode oferecer ao público consumidor, motivando-o à compra. Portanto, a publicidade apresenta-se indiscutivelmente como um modelo efetivo de discurso persuasivo, já que seu objetivo intrínseco é vender um produto ou serviço ao expor as qualidades e vantagens deste para o receptor. Sendo assim, se a comunicação está estritamente ligada à persuasão, uma vez que cada discurso, tanto falado quanto escrito, tem como finalidade convencer seu interlocutor de que aquilo que está sendo proferido é verdade, fica claro que a publicidade não pretende apenas informar, mas busca persuadir seu receptor.

Nesse sentido, o discurso persuasivo da publicidade se constitui em um gênero textual, pois tem estilo próprio e se organiza pelo emprego em uma condição de comunicação específica, em que existe um sujeito falante (a marca/produto anunciante) e um sujeito ouvinte/leitor, representado pelo consumidor presumido dessa publicidade. Esse conceito pode ser amparado teoricamente por Mikhail Bakhtin (1979/2011), que trata dos gêneros discursivos. De acordo com o teórico, para se comunicar, um sujeito falante constrói seu discurso na forma de gênero adequado à situação de comunicação e, por sua vez, sabe reconhecer no discurso alheio a qual gênero ele pertence, seja pelo estilo, tema ou pela composição.

Para o sujeito falante há sempre preocupação quanto ao entendimento do enunciado, se o destinatário tem os conhecimentos necessários para o adequado entendimento da mensagem

e se suas características psicossociais podem interferir na compreensão e influenciar na resposta (BAKHTIN, 2011, p. 302). Por isso o gênero utilizado deve estar no campo de entendimento do sujeito ouvinte/leitor, pois, quando a mensagem não é compreendida, o vínculo de diálogo é interrompido, prejudicando ou anulando o fluxo de comunicação entre as partes. Assim sendo, na elaboração da publicidade agrícola, foco deste estudo, presume-se um *tu* (agricultor) para o qual é criada e direcionada a mensagem persuasiva. Espera-se, portanto, que esse destinatário presumido tenha os conhecimentos necessários para a compreensão e assuma uma atitude responsiva. Saber se esse diálogo é efetivo ou não é o que se busca neste trabalho.

Quanto à forma de organização da comunicação publicitária, sobre o seu dizer persuasivo cujo efeito é, por vezes, questionado, é necessário pensar: ao ler, ver ou ouvir uma publicidade, que identifica claramente um anunciante, que fala de um produto exaltando suas qualidades e os benefícios, recebemos uma mensagem fria, que fala apenas das características do produto e sua finalidade de uso? Ou somos submetidos a um discurso apaixonado e sedutor, cujo objetivo é despertar o desejo de compra e experimentação? Se nos voltarmos para o convívio social, em uma entrevista de emprego ou no primeiro encontro amoroso, como falamos de nós mesmos (o produto)? Destacamos nossos defeitos e dificuldades nos relacionamentos ou exaltamos nossas qualidades através da argumentação com a finalidade de persuasão, sedução? Isso também é publicidade, ou não?

Esse caminho de sedução, traçado pelo dizer persuasivo da publicidade, necessita, no entanto, ser compreendido, identificado, interpretado pelo sujeito ouvinte/leitor, o consumidor. Qualidades dos produtos são exaltadas, benefícios são informados, de forma objetiva e subjetiva, o anunciante diz: este é o melhor produto para você. O consumidor reconhece esse interlocutor e compreende esse dizer? Por isso seleção do argumento mais adequado para falar do produto para o consumidor talvez seja a etapa mais importante do processo de elaboração da publicidade. Com viés emocional ou racional, a escolha sempre vai impactar na compreensão e aceitação da informação veiculada. Nesse caso, o *eu* (anunciante) tem uma única chance para estabelecer o diálogo com o seu *tu* (consumidor).

2.1 Como “falar” com o agricultor

O agronegócio é um importante setor para a economia do país e entre as atividades que dão sustentação ao segmento está a agricultura. O protagonista da atividade é o agricultor, indivíduo responsável pelos processos de produção agrícola e pela compra dos insumos que viabilizam o trabalho a campo. Portanto, ele é o público-alvo das empresas que ofertam, através da publicidade, produtos para consumo no segmento.

O agricultor tem uma forma diferente de percepção e de interpretação das coisas do mundo, quando comparado aos indivíduos essencialmente urbanos. Segundo Díaz Bordenave (1983), ele pensa, sente e age de maneira diferente do indivíduo urbano, utiliza códigos e meios próprios para a comunicação que muitas vezes não corresponde ao modo urbano. Nesse sentido, mesmo que o processo de comunicação humana seja universal, com seus princípios aplicáveis a todos os grupos e seus meios e mensagens alcancem a todas as pessoas, mesmo que a distância entre urbano e rural tenha diminuído nos últimos anos, é necessário tratar a comunicação direcionada ao universo que compreende o setor primário respeitando suas peculiaridades.

No agronegócio atuam empresas que oferecem produtos direcionados à produção agrícola. Esses produtos são adquiridos e utilizados pelos agricultores que apresentam realidades socioculturais diversas. No entanto, a comunicação publicitária das empresas fornecedoras de insumos é padrão e direcionada, de forma geral, aos agricultores com o objetivo de promover a venda dos produtos, sem considerar a heterogeneidade do público-alvo. Ou seja, as peças publicitárias são desenvolvidas e distribuídas para veiculação em campanhas, seguindo linha criativa única que posiciona o produto para o consumidor, independentemente da sua região agrícola ou perfil. Essa forma de fazer a publicidade agrícola tem se mostrado ineficiente.

3 ENUNCIAÇÃO: A SUBJETIVIDADE EM CENA

Historicamente foi através da interação entre as pessoas por meio da linguagem, forma de comunicação mais importante no processo de evolução das civilizações, que o homem se comunicou com seu igual, transmitiu informações, experiências, falou de si, registrou fatos. Portanto, o ato de comunicar é essencial para se viver em sociedade. Em relação a isso Benveniste (1966/2005, p. 285) considera: “É um homem falando que encontramos no mundo,

um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem". Portanto, a subjetividade está no exercício da língua pelo sujeito quando expressa seu discurso em direção ao outro e são as marcas que ele deixa nesse discurso que tornam possível atestar essa subjetividade.

Através de sua teoria enunciativa, Émile Benveniste introduziu o homem na língua e considerou que as marcas de intersubjetividade são a condição para sua existência. De acordo com o teórico, é através do *eu* que o *tu* é instituído e essa relação de alternância de posições e troca que confere o *status* de existência e pertencimento aos sujeitos. Por isso é importante destacar que no processo de enunciação, ao instituir-se um *eu*, institui-se, necessariamente, um *tu*. Então, a marca da subjetividade está no *eu*, ele é a chave, pois o *tu* não é subjetivo, sendo que é na alternância de posições que acontece a intersubjetividade.

Dessa forma, a compreensão da alternância dos sujeitos na enunciação e a identificação das marcas de subjetividade no discurso do locutor são um importante aporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho, considerando que o entrevistado (o agricultor) irá posicionar-se como o *eu* que fala *eu* para um *tu*, pesquisador/entrevistador, sobre um *ele* (a peça publicitária). Conforme Benveniste (1974/2006): "quando o locutor assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explicita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário" (BENVENISTE, 2006, p. 84, grifo do autor). Dessa forma, antes de se posicionar como o *eu* em relação ao pesquisador/entrevistador, o agricultor assume a palavra e analisa a peça publicitária, sendo neste momento o *tu* presumido da publicidade analisada. Subjetividade requer, portanto, intersubjetividade, um *eu* e um *tu* em posição de alternância.

Na análise da fala do agricultor caracterizado como *tu* do discurso publicitário, quando em contato com os anúncios, se verifica o nível de identificação real do entrevistado como esse *tu* da mensagem publicitária, além da compreensão do discurso do *eu* anunciante que fala de um *ele* ausente (o produto). Coloca-se em relevo que presença da terceira pessoa no discurso é um ponto teórico importante para as análises dos recortes da entrevista com os agricultores, pois, segundo Benveniste (1966/2005, p. 292) é preciso considerar que a terceira pessoa é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que não remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocução. No caso deste estudo, a terceira-pessoa é o produto/marca anunciado na peça publicitária.

Para Benveniste (1966/2005, p. 292, grifo do autor): "A terceira pessoa só existe e se caracteriza por oposição à pessoa *eu* do locutor que, enunciando-a, a situa como não-pessoa. Esse é seu status. A forma *ele*... tira seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por 'eu'". Se a não-pessoa só existe quando enunciada pelo *eu*, buscamos na fala dos agricultores entrevistados o registro da enunciação referindo a terceira pessoa, o *ele*, que neste contexto de estudo é assumido pela posição do produto/marca anunciante.

Ainda para o teórico (BENVENISTE, 1974/2006, p. 83), "na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização". Em relação a este estudo, como se configura então o quadro da enunciação? Formalizado no *eu-tu-aqui-agora*, em que: o agricultor toma a palavra e se enuncia *eu* em direção ao seu *tu* (pesquisador/entrevistador), seja na cooperativa, na sala de sua casa na cidade, no escritório ou no jardim da sede na propriedade rural, no dia e horário agendados para entrevista. Este *eu* fala de um *ele* (o produto/a marca anunciante) que não está presente (aqui-agora), está fora do quadro enunciativo, mas é representado pela peça publicitária que é analisada pelo *eu*. O *eu* faz um movimento de interpretação quando fala do *ele* e usa a língua para isso; é pelas marcas de subjetividade do discurso, pelo uso do sistema da língua que o *eu* mostra seu nível de compreensão da mensagem publicitária presente nas peças que fazem parte dos *corpora*. É sobre esse dizer que o estudo se debruça com o objetivo de verificar a efetiva relação entre as empresas fornecedoras de insumos e o agricultor.

Benveniste (1974/2006) considera ainda que a natureza do signo não pode ser modificada senão temporariamente e por razões de oportunidade. Toldo e Carletto (2012, p. 157) reafirmam essa posição considerando que um sistema não pode ser substituído por outro sem alterar seu sentido ou sem recorrer a outro sistema que "explique" essa modificação. Então, a alteração de sentido dos signos não linguísticos em situação distinta de uso recorre à língua para determinar a relação de semiologia que se forma entre eles. Segundo Benveniste (1974/2006, p. 55), "os signos da sociedade podem ser integralmente interpretados pelos signos da língua, jamais o inverso. A língua será então o interpretante da sociedade". Nesse sentido, nenhuma semiologia do som, da cor, da imagem será formulada em sons, em cores, em imagens. "Toda a semiologia de um sistema não linguístico deve pedir emprestada a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua" (BENVENISTE, 1974/2006, p. 61).

Ainda conforme o teórico (1974/2006), o semiótico (o signo) deve ser reconhecido e o semântico (o discurso) deve ser compreendido. Então, o indivíduo deve identificar no enunciado as duas competências do signo, ou seja, ele deve reconhecer a identidade atual e a anterior do signo e compreender a nova significação que lhe foi dada na instância do discurso. Eis aqui a motivação para "conversarmos" com Benveniste no momento de analisar os *corpora*, pois fica claro que a língua é a única que poderá nos auxiliar no contexto das análises neste trabalho. Ou seja, só o uso da língua possibilita que os agricultores, interpretem a publicidade como um conjunto de signos (visuais e verbais) ao mesmo tempo em que só a língua nos permite interpretar a significância da enunciação desses agricultores no momento da análise das peças, para verificar se há ou não efetividade na relação da publicidade com seu público-alvo presumido, através das marcas de subjetividade deste sujeito no enunciado.

O enunciado só dá sentido na escolha das formas lexicais pelo locutor no momento da enunciação. Por isso a semantização da língua está no centro do processo de construção dos enunciados, pois as formas linguísticas se diversificam e se engendram e seu uso atende a um objetivo do locutor. O modo de significação das palavras está engendrado pelo discurso. Se o locutor (*eu*) mobiliza determinadas formas para construir referência no seu discurso, ele o faz com o objetivo de influenciar o comportamento de seu parceiro de comunicação (*tu*).

Até este ponto referenciamos um conteúdo importante para o entendimento do que é a teoria enunciativa de Émile Benveniste e sua relevância na Linguística da Enunciação. Mas por que mobilizamos especificamente esse aparato teórico? A opção tem como justificativa o fato deste estudo contemplar nos *corpora* de pesquisa duas frentes de análise, a publicidade direcionada ao segmento agrícola e a fala dos agricultores entrevistados que analisaram as peças publicitárias.

4 O PERCURSO TEÓRICO-ANALÍTICO

Este estudo busca verificar se o agricultor, público-alvo da publicidade de anunciantes do segmento agrícola, se reconhece como *tu* nas peças publicitárias selecionadas como parte dos *corpora* desta pesquisa. Para isso, traçou-se um percurso metodológico – apoiado na teoria enunciativa de Émile Benveniste – que oferece o amparo teórico necessário para a obtenção das possíveis respostas aos questionamentos que motivaram a realização do trabalho. Diante disso, o percurso metodológico analítico adotado no trabalho que culminou na realização das análises

mediante as seguintes etapas: 1) Caracterização da pesquisa e do universo pesquisado, apresentando o modelo de análise desenvolvido para o estudo; 2) Descrição das peças publicitárias selecionadas como parte dos *corpora*; 3) Caracterização dos agricultores participantes da pesquisa e 4) Realização da análise enunciativa dos recortes das falas dos agricultores e a discussão dos resultados.

A pesquisa foi qualitativa, desenvolvida com base em estudo de campo, os *corpora* de pesquisa foram compostos por cinco anúncios de mídia impressa e pela fala dos agricultores registrada em arquivo de áudio durante as entrevistas. Os anúncios selecionados são de produtos direcionados ao consumo dos agricultores. Esses materiais publicitários foram veiculados em jornais de cooperativas agrícolas nos anos de 2013 e 2014. No universo de sete mil agricultores, foram selecionados dezesseis pertencentes a oito famílias, de três regiões agrícolas do estado do Rio Grande do Sul que trabalham com a produção de grãos (soja, milho, trigo), como amostra não probabilística intencional. Dessa amostra integraram a análise na pesquisa quatro agricultores, de duas famílias. Porém, neste artigo, são apresentados os resultados de dois agricultores (pai e filho) representando duas gerações de uma mesma família.

A análise e a interpretação das falas desenvolveram-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador. Os textos publicitários não foram o objeto direto de análise, mas por meio da leitura feita pelos agricultores foram detectadas questões enunciativas importantes como a relação entre o *eu* e o *tu* presentes no discurso publicitário. O método foi o de Análise de Conteúdo, com uso da técnica da Análise da Enunciação, proposto por Laurence Bardin (2010) e seguiu um direcionamento lógico de observação do encadeamento das proposições presentes nas falas dos agricultores.

Os anúncios selecionados como parte dos *corpora* de pesquisa foram apresentados para os agricultores que tiveram cinco minutos para a leitura e compreensão da peça publicitária, antes de responder às perguntas: a) O que o texto do anúncio diz? b) Para quem se direciona esse anúncio? c) O agricultor está representado no anúncio? d) Você compraria o produto depois de ler esse anúncio? Buscou-se verificar se houve identificação dos entrevistados como o *tu* dos enunciados da publicidade das empresas fornecedoras de insumos agrícolas, representadas

pelos anúncios selecionados, o nível de compreensão da mensagem e o reconhecimento do produto anunciado (*ele*).

5 O *TU* LENDO O DIZER DO *EU* E RECONHECENDO O *ELE*

Como já descrito, os agricultores tiveram cinco minutos para a leitura e compreensão da peça publicitária, após responderam a quatro perguntas. No estudo os entrevistados foram identificados por letras e números que correspondem a sua posição parental na família. É importante destacar que foram ouvidos 16 agricultores ao total. Deste grupo, foram selecionadas quatro entrevistas para análise, contemplando 2 famílias. Essa decisão decorreu das repetições nas marcas de subjetividade que foram constatadas durante as transcrições dos áudios e análise prévia do conteúdo das entrevistas. Considerando o volume de conteúdo gerado pela totalidade das amostras, optou-se por selecionar falas que apresentassem maior singularidade de opiniões expressas, mantendo o critério de contemplar duas gerações de cada família. Neste artigo são apresentadas a fala de dois agricultores, pai e filho, correspondendo a uma das famílias que participaram da pesquisa.

5.1 Recortes da entrevista com o agricultor AP-F01

Na sequencia são apresentados recortes da entrevista com o agricultor, AP-f01, de 68 anos de idade, residente em Ibirubá, RS.

Sequência I - Análise anúncio 1: *Isso aqui não aparece com nada. Farta muita coisa./Só que eu não consigo explicar o que farta, a minha cultura é tão pouca que eu não... eu apenas venço na vida porque escuito muito e trabalho muito.*

Sequência II - Análise anúncio 3: *Tem nada! Tem o que aqui? Aqui não tem nada! Que tem ai, esse aqui tem um pezinho ali que parece o quê? /Mas eu não conheço nada disso./Não sô pesquisador, por que não tem um agricultor aqui?/ Pros meus filhos pode representa arguma coisa. Pra mim nada.*

5.1.1 Análise dos recortes da entrevista com o agricultor AP-f01

Ao iniciar sua análise, o agricultor AP-f01, de 68 anos, reconhece sua pouca instrução quando afirma: *minha cultura é tão poca.* Nesse aspecto, ele confirma pertencer à amostra representativa do universo pesquisado, os agricultores gaúchos, em que muitos nessa faixa etária não chegaram a cursar o equivalente ao quinto ano do ensino fundamental ou foram apenas alfabetizados. Ao falar sobre o primeiro anúncio (Nematicida Rugby, da marca FMC), ele diz: *Isto aqui não parece com nada. Farta muita coisa*, aparecem as marcas de subjetividade representadas por "isto" e "aqui", que colocam o eu, sujeito enunciador, no ponto de referência do espaço do objeto analisado; conforme Benveniste (1974/2006, p. 69-70), o sistema de coordenadas espaciais se presta para localizar todo objeto em qualquer campo que esteja, uma vez que aquele que o organiza está ele próprio designado como centro e ponto de referência. Além de sua subjetividade, "isto" e "aqui" podem evidenciar o contato direto do agricultor com a peça no momento da entrevista, pois ele a localiza no espaço e é sobre ela que fala. Aqui cabe ressaltar que, para Benveniste (1974/2006, p. 84), através da enunciação a língua também tem a função de expressar a relação do locutor com o mundo. Segundo o teórico, a mobilização e apropriação da língua são, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, é o ato individual de apropriação da língua que introduz aquele que fala em sua fala. Ainda sobre a forma de expressar a relação com o mundo, vale considerar um conceito presente em Flores e Teixeira (2012); ele afirma que o mecanismo da dêixis está marcado na língua e é colocado em funcionamento cada vez que um sujeito a enuncia. Então, para o autor, os dêiticos, embora possuam um lugar na língua, são categorias vazias e subjetivas porque, sendo signos concretos, somente adquirem estatuto pleno *na* e *pela* enunciação do "eu" (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p. 40). Partindo do princípio de que toda a língua é dêitica, cada termo concreto mobilizado no paradigma só recebe sentido na enunciação do *eu*. Isso é o que se percebe na análise do agricutor AP-f01.

Nesse recorte percebe-se a deficiência da peça publicitária no que diz respeito ao conhecimento sobre o segmento de atuação do anunciante (FMC) e sua correta representação no anúncio, isto está marcado na afirmação de AP-f01: *Isto aqui não parece com nada. Farta muita coisa*. Ele busca o suporte de referentes do seu mundo e não o encontra. Ou seja, o agricultor não reconheceu o *ele* (de quem o anúncio fala) possivelmente por não haver a correta

representação, imagética ou verbal, do segmento, de forma a gerar rápida compreensão da mensagem. Benveniste (1966/2005, p. 292), em seu texto *Da subjetividade da linguagem*, afirma que, para que o *ele* possa de fato existir, é necessário que o locutor, ao posicionar-se como sujeito enunciador, fale da não pessoa situando-a em seu discurso. Sendo esta a condição para existência do *ele* no discurso, podemos considerar que AP-f01 não instituiu o ele, produto Rugby ou a marca fabricante FMC, em sua análise demonstrando, portanto, que não os reconheceu na peça publicitária.

Na sequência, AP-f01 se enuncia na posição de locutor: *Só que eu não consigo explica o que farta...eu apenas venço na vida porque escuito muito e trabalho muito*. Para Benveniste (1966/2005, p. 289), é através da escolha das formas linguísticas que o indivíduo expressa sua subjetividade no discurso. Segundo o teórico, todo enunciado vem carregado da subjetividade do locutor, pois é dele a escolha das formas que dão sentido ao seu discurso em direção ao outro, o *tu*. Então, como forma de validação pessoal e por não ter conseguido descrever o que falta no primeiro anúncio analisado, o agricultor AP-f01 se afirma como um vencedor, apesar da pouca instrução, segundo ele porque sabe ouvir – aprender com as pessoas a sua volta, aplicar conhecimentos que lhe são repassados – e porque trabalha muito, as atividades no meio rural nunca cessam realmente.

Neste aspecto, analisamos o recorte aplicando os pressupostos teóricos de Benveniste (1974/2006, p. 65-66) presentes no texto *Semiologia da Língua*: a mensagem não é uma adição de signos que produz o sentido, é o sentido intencionado, concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as palavras. Ou seja, o fragmento do enunciado de AP-f01: *escuito muito*, não tem relação com a capacidade auditiva do agricultor, e sim com a habilidade de ouvir, entender e aplicar o que lhe é dito/sugerido/explicado no grupo social com o qual se relaciona. O sentido de “escuitar” (escutar) é no discurso de AP-f01 equivalente à capacidade de apreender.

Ao analisar o anúncio 3, o agricultor AP-f01 parece sentir certo incômodo por não compreender a mensagem da peça publicitária: *Tem nada! Tem o que aqui? Aqui não tem nada*. Interroga o entrevistador buscando auxílio e volta à sua analise afirmando que não vê nada no anúncio. Insiste por mais alguns minutos e afirma com desânimo: *Mas eu não conheço nada disso.* Na análise o agricultor parece ter buscado referências do meio em que vive e das suas

atividades de rotina, não encontra porque a imagem do ponto focal do anúncio é a cromatina do DNA, um elemento icônico quase desconhecido na atividade de produção agrícola (o dentro da porteira), embora bastante conhecido na área de pesquisa científica e entre os assistentes técnicos.

Mesmo não compreendendo a mensagem em sua totalidade, o agricultor parece associar o elemento da ilustração a algo ligado à ciência quando diz: *Não sô pesquisador.* Para AP-f01, se houvesse a presença de um agricultor ou mesmo um elemento ligado diretamente à atividade, a compreensão seria facilitada. Ele questiona: *Por que não tem um agricultor aqui?* Na sequência ele justifica: *Pros meus filhos pode representa arguma coisa. Pra mim, nada*. Então, AP-f01 relaciona sua idade e grau de instrução com a capacidade de entender o que está sendo "falado" através do anúncio (imagem e texto). O discurso presente na peça publicitária não é identificável no contexto de AP-f01, no entanto ele demonstra capacidade de reconhecer o motivo da dificuldade de compreensão (sua idade e grau de instrução), o que pode indicar inadequação no discurso do *eu* (anunciante) expresso na peça publicitária e não a falta de capacidade do *tu* (o agricultor), pois ele compreende o que conhece, ou o que lhe é explicado/ensinado. Em relação a isso, Benveniste (1974/2006, p. 65) defende: cada signo deverá afirmar sempre e com a maior clareza sua própria significância no seio de uma constelação ou em meio ao conjunto dos signos. Ou seja, um signo somente existe quando é reconhecido como significante pelos membros da comunidade linguística à qual faz parte, trazendo para cada indivíduo as mesmas associações e as mesmas oposições.

5.2 Recortes da entrevista com o agricultor AF-F01

Na sequencia são apresentados os recortes da entrevista com o agricultor *AF-f01*, de 35 anos de idade, residente em Ibirubá, RS.

<u>Sequência I - Análise anúncio 1:</u> *Ela quer dizer que a planta funciona como uma máquina, mas... mas não me convence né. Infelizmente, não é técnico o suficiente, é um monte de, umas coisas que lembram engrenagem que... sei lá, uma coisa boba, nada a ver com agricultura./ Tem a planta da soja, mas não parece assim coisa representativa do agricultor. Sei lá, é uma coisa confusa. / devia usar o desenho real da planta assim, não esta imagem, tivesse vendo a raiz da planta ali com a representatividade de uma planta sadia e outra atacada, ficava uma coisa que se entendia né? Que dava pra me convencer um pouquinho mais.*

Sequência II - Análise anúncio 4: *É, essa daqui já chama um pouco mais a atenção porque ela mostra então o grão de soja e milho. Misturando com a carne, fica uma coisa que...o que que é isso? / É, ai fica confuso, não passa uma mensagem propriamente assim. Me chamou a atenção, mas não passou a ideia né, ficou confuso, vou olhar um pouco, não vou entender e cansar daquilo e passar adiante.*

5.2.1 Análise dos recortes da entrevista com o agricultor AF-f01

Ao analisar o primeiro anúncio, o agricultor AF-f01, de 35 anos, reconhece nos elementos que compõem a ilustração o benefício do produto anunciado, mas considera que o uso da fantasia e simbologia de engrenagens prejudica o processo de persuasão e não motiva o agricultor para o consumo: *Ela quer dizer que a planta funciona como uma máquina, mas...mas não me convence né. Infelizmente, não é técnico o suficiente, é um monte de, umas coisas que lembram engrenagem que... sei lá.* O uso de engrenagens estilizadas no lugar das raízes da planta de soja gerou melhor compreensão quando analisada pelo agricultor jovem (35 anos), que tem nível de instrução mais elevado que seu pai AP-f01, pois é formado em administração de empresas. No entanto, a crítica direta à criação também aumentou. Pela leitura do agricultor AF-f01, o uso das engrenagens assumindo o papel de raiz da soja reduz a seriedade da mensagem: *uma coisa boba, nada a ver com agricultura*. Nessa análise, a subjetividade de AF-f01 é marcada na fala pelo uso do pronome pessoal "me" quando afirma: *"não me convence"*.

O agricultor avança na análise e considera: *Tem a planta da soja, mas não parece assim, coisa representativa do agricultor. Sei lá, é uma coisa confusa*. A planta de soja é o referente associado à agricultura, AF-f01 se reconhece como agricultor, mas não se vê representado na publicidade. Portanto, a inserção das engrenagens que simbolizam um motor em funcionamento dentro do solo não foi bem aceita por AF-f01. Para ele essa referência confundiu a mensagem. Isso está marcado quando ele diz: *Devia usar o desenho real da planta assim, não esta imagem, tivesse vendo a raiz da planta ali com a representatividade de uma planta sadia e outra atacada, ficava uma coisa que se entendia né? Que dava pra me convencer um pouquinho mais*. A subjetividade de AF-f01 é marcada, além da tomada de palavra ao se enunciar "eu" através do verbo "ter" no pretérito imperfeito do modo subjuntivo "tivesse vendo", no uso do pronome demonstrativo "esta" e do advérbio "ali", que dão as coordenadas espaciais no enunciado,

quando AF-f01se refere à imagem na peça publicitária marcando o *eu* como o ponto central de referência espacial e expressando sua opinião "se tivesse feito assim, eu entenderia".

Quando em contato com o anúncio quatro, do produto MicroEssentials, da Mosaic, AF-f01 considera que a publicidade chama atenção pela presença dos grãos como referentes identificáveis da atividade para o agricultor: *É, essa daqui já chama um pouco mais a atenção porque ela mostra então o grão de soja e milho*. No entanto, logo na sequência, ele questiona a presença do personagem, homem de meia-idade sorrindo, que segura uma tábua com um corte de carne assada: *Misturando com a carne, fica uma coisa que...o que, o que é isso? É, ai fica confuso, não passa uma mensagem propriamente, assim*. AF-f01 parece ter considerado a mensagem confusa pela presença, na mesma peça, de um referente para cada atividade: os grãos simbolizam agricultura e a carne, a pecuária. E qual é o produto anunciado e a sua finalidade? Este não está visível para AF-f01 e não foi reconhecido.

Na peça, o foco da mensagem publicitária é a tranquilidade do agricultor, por isso a presença do personagem que veste um avental com a marca do produto, o objetivo é representar um garçom que oferece sorrindo o assado para que o agricultor tenha tranquilidade. É o produto personificado em um indivíduo que serve, que está a serviço do agricultor. Isso fica claro quando se relaciona a chamada do anúncio com a imagem: *Com MicroEssentials sobra tranquilidade para você*. No entanto, nenhum dos agricultores entrevistados fez essa associação ou inseriu a presença do *ele* (produto) no enunciado. Ou seja, o "você" da chamada não se reconheceu como o *tu* desse discurso pela incompreensão da mensagem e não "falou" sobre o *ele* (o produto), de quem a peça publicitária fala. Novamente recorremos a Benveniste (1966/2005, p. 292): "A forma *ele*...tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por '*eu*'". No anúncio quatro, o termo "tranquilidade" define seu sentido pela personificação na figura do garçom, que incorpora o produto MicroEssentials, servindo o agricultor e simbolizando a tranquilidade a que o produto anunciado oferece. AF-f01 finaliza sua análise considerando que a peça chama atenção, mas não comunica com clareza: *Me chamou a atenção, mas não passou a ideia né, ficou confuso, vou olhar um pouco, não vou entender e cansar daquilo e passar adiante*. Essa colocação de AF-f01 pode ser analisada tomando como base as diretrizes de criação da publicidade empregadas neste estudo. No enunciado *vou olhar um pouco, não vou entender e cansar daquilo e passar adiante* o

fragmento "passar adiante" denuncia que não houve o estabelecimento da relação o entre o *eu* e o *tu* pelo não entendimento da mensagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Publicidade traz em seu âmago o propósito de persuadir. Para isso ela se organiza numa mistura de arte, técnica e ciência. Arte, porque se inspira e mobiliza as manifestações artísticas e culturais já expressas na sociedade, textos, imagens, sons, cores, interpretação, música, de forma a dar contornos, muitas vezes, de uma obra de arte as suas produções. Técnica, porque se utiliza de conhecimentos técnicos e várias ferramentas e recursos tecnológicos, equipamentos e *softwares*, no processo de elaboração. Ciência, porque necessita do amparo teórico das áreas das ciências humanas, exatas e sociais, para que as mensagens sejam eficientes e eficazes em seu propósito de persuadir o consumidor, um indivíduo de hábitos por vezes complexos e heterogêneos, para impulsioná-lo em direção ao produto/marca.

Logo, para que seja eficiente e eficaz, a publicidade deve dar atenção especial à segmentação dos mercados e cuidar para que no processo de "fragmentação" dos consumidores em grupos com características comuns, se tenha como objetivo o alcance adequado do público-alvo trazendo resultados econômicos satisfatórios para os anunciantes.

Portanto, este estudo partiu da necessidade de verificar, com base na teoria enunciativa de Émile Benveniste, a efetividade ou não da relação entre empresas anunciantes (*eu*) e consumidores *(tu*) no setor agrícola, um público segmentado, mediante a análise da apropriação do sistema da língua pela publicidade e no estabelecimento da relação entre o *eu* e o *tu*, além do reconhecimento do *ele* (produto anunciado), no discurso publicitário direcionado a esse segmento.

A análise das peças publicitárias foi um ato de enunciação único e irrepetível, na qual os agricultores fizeram uso de uma instância de discurso para expressar sua compreensão dos anúncios. Essa instância de discurso teve um locutor (agricultores entrevistados) e um alocutário (o entrevistador), num tempo e espaço delimitados pela situação de entrevista, num processo de alternância da palavra marcando a intersubjetividade dos sujeitos.

Por meio das evidências registras nas análises (dos entrevistados em relação aos anúncios e na análise das falas dos agricultores pelo entrevistador) é possível considerar o caráter subjetivo dos enunciados, onde cada um apresentou versões particulares do anúncio analisado, através do uso de um aparelho de funções que abrange a interrogação, asserção, intimação e modalidade. Alguns agricultores fizeram inferências trazendo para a leitura e análise aspectos vivenciados no dia a dia de sua atividade. Pode-se dizer que alguns também tangenciaram o objetivo proposto pelo entrevistador como um recurso para expressar sua visão daquilo que não estava adequado ou que não conseguiam compreender, ou seja, expressaram sua subjetividade.

As diferenças e semelhanças nas análises da amostra pesquisada partem das escolhas das palavras que cada agricultor fez no instante em que tomou o sistema da língua e realizou a construção do seu enunciado. Por isso, a transcrição fiel das formas utilizadas por cada um dos entrevistados foi importante para que se pudessem reconhecer nos enunciados as marcas da subjetividade dos agricultores e a sua identificação ou não como o *tu* das publicidades que fizeram parte dos *corpora* deste estudo.

A partir das entrevistas e das análises, pode-se considerar que a publicidade direcionada à área agrícola apresenta limitações e parece não ser compreendida pelos seus alocutários (público-alvo presumido), os agricultores. De forma geral não houve a adequada compreensão da mensagem expressa nos anúncios, o que sugere que os agricultores não estão se reconhecendo com os alocutários das campanhas publicitárias idealizadas pelos profissionais da comunicação. Também, em poucos registros das falas houve o reconhecimento do anunciante (*eu*) e do produto anunciado (*ele*).

Ficou claro que o diálogo entre o anunciante e o consumidor somente se realiza quando este se reconhece como o *tu* e logo se institui como o *eu* numa forma de resposta que diz: "*sim, eu compreendo o seu dizer e reconheço sobre quem estamos falando*". A teoria da enunciação trouxe essa clareza sobre a relação entre um *eu* e um *tu*, mediada pela publicidade, o que ajuda a explicar, pelo menos em parte, a não efetividade da publicidade no setor agrícola.

Os resultados apontaram que há, de fato, dificuldade de compreensão da maioria dos agricultores em relação ao conteúdo da mensagem publicitária, na forma verbal e icônica, com a qual não se identificam. É possível considerar também que a relação entre as empresas

anunciantes (eu) e os agricultores (tu) não se estabelece de forma efetiva. No entanto, o fator mais evidente e preocupante, pois nos surpreendeu enquanto profissional da publicidade, foi o fato de que, na fala dos agricultores, a ausência de identificação do *ele* (produto/marca anunciado) é bem marcada, pois, enquanto sujeito da enunciação, ao instituir-se como o *eu* para analisar as peças publicitárias, os entrevistados não situam a *não-pessoa* (o produto) em seu discurso, o que invalida sua presença na interação anunciante-consumidor.

Portanto, o estudo se mostrou válido em função do que pode ser levantado e do que ainda possa se descobrir sobre a relação entre a publicidade e os consumidores. O foco se concentrou sobre um segmento específico, a agricultura, mas como afirmar que as falhas nesse tipo de comunicação também não estão presentes em outros segmentos? Por isso, os estudos enunciativos envolvendo a publicidade, seja na produção, seja na recepção das mensagens, muito tem a contribuir na busca pela eficiência e eficácia dessa atividade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ______. *A estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 277-289.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BENVENISTE, Émile. *A natureza dos pronomes*. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas: Pontes, 2005. p. 277-283.

_________. *Da subjetividade na linguagem*. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas: Pontes, 2005. p. 284-293.

_______. *Semiologia da Língua*. In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral II. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-67.

_______. *O aparelho formal da enunciação*. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 81-90.

DÍAZ BORDENAVE, Juan E. *O que é comunicação rural*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação.* São Paulo: Contexto, 2012.

TOLDO, Claudia Stumf; CARLETTO, Romeu. Análise semiológica enunciativa de

um registro do diário íntimo de Frida Kahlo. In: *Desenredo*, v. 8 - n. 1 - p. 144-169 - jan./jun. 2012. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.

PROCURAM-SE LEITORES: AS QUESTÕES DE LEITURA PARA MAX BUTLEN E UM BREVE RELATO DE UMA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS SEMIPRESENCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Karina de Almeida Rigo[i] (UPF)

The purpose of learning is growth, and our minds, unlike our bodies, can continue growing as we continue to live.[ii]
Mortimer Adler

1 INTRODUÇÃO

Onde o tema é educação, democracia e cidadania, muito se discute sobre a influência “mágica” da leitura na escola (e na academia). Ora, a não ser pelo efeito poético, não há nada de mágico nisso: aquele que não lê não tem material para reflexão, portanto, não desenvolve senso crítico. Desenvolve, e os exemplos estão estampados à exaustão, uma criticidade sem parâmetros e sem referências. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem da leitura representa não somente a porta de entrada para a construção de todas as aprendizagens, mas também e, principalmente, uma condição cultural básica que condiciona a consistência intelectual e humana dos alunos.

Pela linguagem, os sujeitos inscrevem-se e interagem. Por isso, a relação entre linguagem e sociedade não pode ser desconsiderada nos processos de ensino e aprendizagem. Obviamente, não estamos defendendo que considerar somente a leitura será suficiente para garantir o sucesso do ensino brasileiro. Mas estamos defendendo, sim, que a questão da formação de leitores representa um mecanismo robusto em se tratando dos propósitos da educação: desenvolver as competências de inteligência dos estudantes. Afinal, inteligência é inteligir, apreender a realidade (e a representação simbólica dessa realidade) e articular toda a informação adquirida e percebida. E é nisto que a leitura nos ajuda: ela possibilita que cresçamos intelectualmente.

---

[i] Bolsista Capes no Mestrado em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: karinarigo@gmail.com
[ii] O propósito da aprendizagem é o crescimento, e nossas mentes, ao contrário de nossos corpos, podem continuar a crescer na medida em que continuamos a viver.

A ideia da formação de leitores na escola, como vimos, é, no mínimo, respeitável. Entretanto, não passa de um ideal. De acordo com as informações publicadas pela Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) em fevereiro deste ano, o panorama educacional brasileiro não parece ter evoluído significativamente. Segundo o teste internacional *Programme for International Student Assessment* (Pisa), instrumento que avalia estudantes de 15 anos de diversos lugares do mundo, na lista de 64 países participantes, o Brasil ficou em 58º lugar, "apesar de apresentar uma melhoria na taxa de escolarização e acesso à educação"[i].

Não parece difícil inferir sobre a razão de alunos chegarem ao ensino superior com as competências leitoras elementares de ensino básico. Podemos perceber a fragilidade da questão quando nos voltamos à qualidade da produção de trabalhos de pesquisa no ensino superior. O movimento da parafraseação, do plágio, da "colcha de retalhos" de parágrafos, da reprodução mecânica, da desconexão de ideias, da carência de conhecimento (leia-se algo além de um compilado informacional amorfo). Eis, em nível de ilustração, a importância da competência na leitura documental para o ensino superior em alguns pontos: localização fontes de informação; habilidade em selecionar pertinências; habilidade em extrair informações e reformulá-las para apropriação; articulação de dados com a pesquisa e o próprio saber do aluno; enfim, competências complexas de análise nos suportes antigos e, hoje, nos digitais.

Quando entramos na discussão da formação leitora no ensino superior, não conseguimos nos esquivar de outra constatação importante: no ensino superior, formam-se os professores que, por seu turno, formarão (ou deveriam formar) leitores. É possível que alguém possa ensinar a ler ou mediar um despertar pelo gosto pela leitura sem possuir, ele mesmo, esse hábito? Essa é, indubitavelmente, uma das maiores barreiras da educação brasileira. Este ciclo de "retrodesnutrição" leitora (pois de retroalimentação não pode ser chamado) precisa ser mudado com urgência. Foi o que nos mostrou o pesquisador francês Max Butlen.

O leitor, formador de leitores e pesquisador (a ordem dos fatores, aqui, é relevante cronologicamente, mas, hoje, os três papéis convivem em defesa de leitura na educação) Max Butlen, nos dias 27 e 28 de junho de 2016, com seu gentil português afrancesado, convenceu a turma de Seminários Especiais do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de

---

[i] RÁDIO França Internacional. *Empresa Brasileira de Comunicação*, Brasília, 10 fev. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/BqIeGF>. Acesso em: 05 set. 2016.

Passo Fundo de que formar leitores – especialmente os leitores fracos - na França, e no Brasil, é uma tarefa complexa, mas, ao que todos sabemos, necessária.

Butlen teceu apontamentos sobre a realidade francesa que se assemelham à brasileira: apesar de um relativo avanço na formação de competências leitoras, os resultados dos alunos mais desfavorecidos continuam insuficientes e nossos professores de hoje têm mais dificuldade para desenvolver um trabalho relevante de mediação de leitura em relação aos alunos fracos. Ou seja: diante desse panorama, as desigualdades só se agravam e a democratização da sociedade distancia-se da realidade. O que houve, ao logo dos últimos anos, foi o aumento na oferta de escolarização, o que não corresponde ao desenvolvimento da proficiência dos alunos que ingressaram na escola.

Diante da complexidade do panorama exposto, podemos agora revelar que este trabalho partirá da reflexão sobre algumas questões de leitura no universo do ensino a partir do resgate dos apontamentos de Butlen na ocasião do Seminário Especial e de algumas de suas pesquisas, quais sejam seus principais temas: política do livro versus política de leitura, análise de dados do PISA, leitor real versus leitor ideal, o que é leitura, formação de professores.

Em realidade, a reflexão faz parte até mesmo do segundo momento deste artigo. Após o levantamento das questões de leitura, o objetivo será apresentar um breve relato do que podemos entender por leitor real em um bloco de uma disciplina de Leitura e Produção Textual semipresencial no ensino superior. O relato refere-se à experiência de estágio de docência desta pesquisadora. Achamos pertinente observar, com a influência da lupa de Butlen, as questões de leitura justamente em uma disciplina de leitura e produção textual no ensino superior da Universidade de Passo Fundo, principalmente por ser obrigatória a todos os cursos da instituição. A turma é composta por cinquenta granduandos oriundos de cursos diferentes, fato que possibilitou alguns apontamentos interessantes.

O objeto de descrição, apesar da exposição de exemplos de leitores reais, aponta um caminho, um canal de diálogo em formato não presencial em prol do desenvolvimento das competências de leitura e de escrita (não entraremos no mérito da escritura), já que, como Butlen afirma: todos temos lacunas como leitores. Portanto, procuremos superá-las.

2 A QUESTÃO DA LEITURA À LUZ DE BUTLEN

Há crimes piores do que queimar livros, não lê-los é um deles.
Ray Bradbury

Antes de qualquer apontamento, gostaríamos de frisar a formação leitora do pesquisador francês. Podemos abstrair da entrevista realizada por Bueno e Rezendo, que, apesar da origem humilde, Max Butlen considera-se um leitor desde os nove anos:

> Sou leitor desde os 9-10 anos, e isso se deu por influência dos padres. Eu pertencia à igreja católica, frequentava as colônias de férias dos padres, gostava de ler as histórias de vida dos santos, mas também de jogadores de futebol. Descobri a leitura desse modo e pouco a pouco me apaixonei por essa atividade. Em casa, tínhamos poucos livros, mas meus pais me incentivavam, apesar de seu distanciamento da cultura escolar. Eles tinham fortes valores educacionais e meus irmãos colocavam seus livros à minha disposição. Alguns professores também me estimularam. (BUENO; REZENDE, 2015, p. 549).

A história de vida das pessoas influencia ativamente o seu ofício. Reconhece-se uma formação leitora vigorosa na fala do pesquisador. Com isso, gostaríamos de estabelecer, de antemão, que o que Butlen defende (os processos de mediação como objeto de estudo e de prática) é inegavelmente urgente, mas a formação leitora do professor (não mencionada na oportunidade) está anterior a isso. Além de suas ideias, usemo-lo, portanto, como um exemplo positivo.

Dito isso, passemos ao início das contribuições do estudo de Butlen em relação às questões de leitura na França e no Brasil. Compreendemos que, até então, as políticas de leitura não foram preocupação do povo nem do governo. Mostrou-nos que, desde o século XVII, as práticas sociais relacionadas ao livro modificaram a forma como se entende a leitura. Da leitura coletiva dirigida de pessoas de muita influência, à alfabetização maciça e à adesão solitária ao tempo, séculos correram. Houve uma massificação do público leitor; principalmente pela universalização da oferta escolar. Hoje, dispomos de muitos mais textos, muitos mais espaços para a leitura e muitos mais livros disponíveis.

O século XX foi marcado por um grande número de políticas quantitativas, poucas qualitativas. Multiplicaram-se os atores (políticos, editores, escritores, livreiros) comprometidos com a ampliação da oferta do objeto livro. Os resultados? Decepcionantes. Butlen frisa que os atores negligenciaram dois pontos fundamentais: 1) o sujeito leitor em sua

realidade de leitura, sua cultura; 2) a aproximação geográfica entre os leitores fracos e os livros não apaga a distância cultural. O que a sociedade precisa, portanto, são de políticas de *leitura*, não somente políticas de livros (objeto/produção/distribuição/difusão). Uma política de leitura requer a ampliação das práticas sociais de leitura, a valorização do sujeito leitor, a elaboração de projetos e planos para a melhora da qualidade da leitura e a promoção da leitura de todos os tipos de texto.

Pesquisador dos índices levantados pelo Pisa, Butlen observa que a avaliação salienta as insuficiências dos leitores fracos, o que permite que se possa pressupor que as desigualdades se mantiveram ou aumentaram. Além disso, em relação aos alunos de 15 anos, não há problema de decodificação, mas, sim, de compreensão de textos. Enquanto, para Butlen, o leitor real depende de leituras dirigidas e, apenas, caminha na superfície do texto, o leitor ideal lê além dos códigos e deve apresentar um inventário de competências bem mais vigoroso.

O leitor almejado pelos formadores de leitores cumpre com as seguintes características: é polivalente; faz inferências; detecta as marcas de intertextualidade; lê de acordo com todas as modalidades: em voz alta, silenciosamente, com velocidade, seletivamente, lentamente, analiticamente; lê em todos os suportes: antigos e modernos; lê todos os tipos de textos: literários, ficcionais, documentais, informativos; é capaz de situar-se em uma tripla localização: i) nos espaços ordinários (suportes formais) e extraordinários de leitura, ii) nos objetos a serem lidos: nos textos, paratextos, intertextos, e iii) na sua prática pessoal de leitor, ou seja, o leitor consegue questionar-se em relação à sua prática e em relação aos livros que lê.

Como se vê, formar um leitor ideal jamais pode ser considerado uma empreitada fácil. Principalmente, quando se constata que o número de crianças na escola aumentou significativamente. Esses fatores, tanto o projeto de leitor ideal, quanto a universalização do ensino, interroga muito o trabalho do professor. A mediação, portanto, não pode mais ser negligenciada, ela é o papel mais importante de uma verdadeira política de leitura. Butlen, com sua experiência de formação de professores na França, entende que os saberes a e para ensinar devem estar articulados para uma preparação para o ofício completa:

> A meu ver, a *universitarização* deveria elevar o nível de formação dos professores dos dois lados: do lado do domínio do *saber a ensinar*, do saber acadêmico-científico, ou seja, dos conteúdos científicos de ensino relacionados à construção do conhecimento em cada disciplina; e também do lado dos saberes profissionais docentes, quer dizer, dos

> *saberes para ensinar*, relacionados à analise das realidades pedagógicas. A universidade pode e deve, daqui para a frente, contribuir com o enriquecimento desses saberes. (BUENO; REZENDE, 2015, p. 557 – grifo do autor).

O verbo "deveria" nas palavras de Butlen nos indica que a formação do professor, tanto na França, como no Brasil, não foi suficientemente levada em conta. Os dados da pesquisa do Instituto Pró-livro, Retratos da Leitura no Brasil, confirmam essa indicação. A terceira edição da pesquisa mostra que a maioria dos professores brasileiros sequer gosta de ler. É possível, pois, que ensinemos o que não sabemos?

A 10.784 km de distância aérea do Brasil está a Finlândia, o país que, há alguns anos, ocupa as primeiras posições do Pisa. Amanda Ripley (2014) conseguiu elucidar um pouco dos porquês do alto desempenho finlandês em uma pesquisa que rendeu o livro **As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá**. A jornalista partiu de uma análise sobre o próprio Pisa e se realmente ele poderia medir o que se propunha. Para entender um pouco melhor o conceito de Andreas Schleicher, o idealizador do Pisa, ela mesma realizou a avaliação que estudantes de 15 anos do mundo inteiro realiza:

> O Pisa exigia proficiência na solução de problemas e capacidade de comunicação; em outras palavras, as habilidades básicas de que eu precisava para fazer meu trabalho e cuidar da minha família em um mundo sufocado por informações e sujeito a súbitas mudanças econômicas. O que significava para um país o fato de que a maioria de seus jovens não se saía bem nesse teste? Nem todos os nossos adolescentes tinham de ser engenheiros ou advogados, mas todos precisavam saber *pensar*, não é? Eu ainda não acreditava que o Pisa mensurava tudo, mas agora estava convencida de que o teste avaliava o pensamento crítico. (RIPLEY, 2014, p. 42 – grifo do autor).

Uma das importantes conclusões da jornalista, ao acompanhar três alunos norte-americanos que se propuseram a embarcar em uma aventura de conhecer três escolas dos melhores colocados no Pisa, foi que, na Finlândia, havia uma preocupação muito grande com o rigor e a qualidade na formação de professores do ensino básico – tanto nos saberes a ensinar, quanto nos saberes para ensinar. A jornalista constatou que nos países de alto desempenho educacional, não havia investimento pesado em tecnologia, havia, sim, o investimento nos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Ripley (2014, p. 133-134) apresentou o exemplo da professora de Finlandês de uma das estudantes que estava acompanhando. Stara, a professora de Kim, antes de ingressar na escola

onde trabalha, tivera de ser aceita em uma das oito seletas universidades de formação de educadores do país. Além de apresentar suas notas do exame de admissão e do histórico escolar, Stara tivera de ler quatro livros selecionados pela universidade que escolheu, para depois cumprir com a avaliação especial de literatura finlandesa. Somente 20% dos candidatos foram aceitos: "hoje, os programas de educação finlandeses são ainda mais rigorosos, no mesmo nível do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT)".

Voltemos os 10.000 km a oeste. Podemos perceber que a distância que separa Finlândia do Brasil não é somente geográfica, mas, principalmente política e cultural. O ensino básico brasileiro, especialmente quando se trata de leitura, ainda tem muito a evoluir. Essa afirmação nos remete a uma ideia de Bourdieu em um debate com Chartier:

> Parece-me que, quando o sistema escolar representa o papel que representa em nossas sociedades, isto é, quando se torna a via principal ou exclusiva do acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo, penso que ele produz um efeito inesperado. O que me surpreendeu nos testemunhos de autodidatas que nos foram relatados é que testemunham uma espécie de necessidade de leitura que, de uma certa maneira, a escola destrói para criar outra, de uma outra forma. Há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos, de segredos mágicos, climáticos (com o almanaque para prever o tempo), biológicos, educativos, etc... Que possui o livro como um guia de vida, como um texto ao qual se pergunta a arte de viver, sendo o modelo o livro por excelência, a Bíblia. Penso que o sistema escolar tem esse efeito paradoxal de desenraizar essa expectativa. (...) Penso que o sistema escolar desencoraja essa expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura. (BOURDIEU;CHARTIER, 2001).

Bourdieu (2001) defende que a luta pelos livros pode ser "uma cartada extraordinária" na educação. O poder dos livros evidencia-se no simbólico, é por meio do simbólico que se dá o poder de agir sobre as estruturas mentais e, através da estrutura mental, sobre as estruturas sociais. O sociólogo afiança, portanto, "que por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social e através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social". Entretanto, cunha uma ressalva: evidentemente, esse efeito só se exerce se houver predisposição, afinal, "só pregamos a convertidos". A grande questão dos formadores, pois, está no processo de conversão.

2.1 Desconstruindo a herança da leitura no ensino básico: uma questão de pontes

Em seus comentários, Butlen recorre com frequência aos dados relacionados ao Pisa. Ao ler com profundidade os dados, o pesquisador interpreta que existem alguns elementos favoráveis aos bons desempenhos de leitura dos alunos, quais sejam: o peso considerável do meio familiar, do estatuto econômico e cultural do país; o peso do gênero: as leitoras são muito mais numerosas do que os leitores na maioria dos países; a importância das políticas de leitura do país, da cidade, do meio de vida dos jovens; o impacto da presença e do uso da biblioteca; o papel dominante das sociabilidades em torno dos livros; o gosto pela leitura; o peso do número de livros em casa (quanto mais livros o aluno tem em casa, melhor o seu resultado); e os dois fatores mais importantes: o domínio de estratégias de leitura e a variedade de leituras.

Com esses apontamentos, Butlen afirma que há alunos leitores com resultados ruins, pois, mesmo com o costume da leitura, não conseguem estabelecer um distanciamento crítico em relação a ela. Há, então, uma parcela dos dizem não gostar de ler, mas tem bons resultados, isso porque sabem mobilizar as estratégias de leitura à natureza do texto a ser lido. O gosto pela leitura, portanto, não é determinante para a formação do leitor ideal. Mas como pensarmos em conversão numa sociedade repleta de ofertas mais "atraentes" e "coloridas" sem considerarmos o despertar do gosto, do *prazer* pela leitura?

Na escola, temos de lidar com o muro que separa a leitura que a escola quer que os alunos leiam e a leitura que os alunos leem. Ou seja, em termos gerais: as leituras da escola não interessam aos adolescentes. Na escola, ler é uma obrigação, um objeto chato de ensino sem conexão com a emoção estética. Existe um hiato entre professore e alunos, uma diferença substancial entre culturas, em suma, "não falam a mesma língua". Butlen chama as leituras dos alunos de "leituras invisíveis" e reitera que essa discrepância cultural requer uma postura técnica e humana do professor:

> Ora, rejeitar essas leituras invisíveis significa rejeitar sua cultura e finalmente eles próprios. Em contrapartida, muitos deles rechaçam também os textos e os autores que à escola parecem essenciais, mas que a eles se mostram muito distantes de suas vidas e de sua língua. Essa rejeição parece crescente. Por isso, é preciso sair desse impasse pedagógico, porém, sem cair numa demagogia. Isso não abriria nenhuma perspectiva de desenvolvimento cultural. É preciso questionar e reduzir essa distância que existe entre a realidade dos alunos e as práticas clássicas de ensino da literatura. As formas tradicionais de transmissão do patrimônio cultural ganhariam muito se se

> transformassem em mediações suscetíveis de favorecer as passagens de uma leitura a outra, de uma cultura a outra. Na prática, temos que reinventar o papel e as formas de mediação, uma vez que elas poderão permitir que na escola se faça o caminho entre a cultura dos jovens, a cultura do século XXI e a cultura legítima que os professores desejam compartilhar com os alunos. Acho que é uma questão de pontes. (BUENO; REZENDE, 2015, p. 559).

Piazzi (2015, p. 81), apesar de não se envolver efetivamente com as questões da leitura, é um defensor entusiasta dos benefícios da leitura tradicional (em livros impressos) ao cérebro. Ele retoma uma analogia, pertinente à ideia de pontes de Butlen, assinada pelo autor de ficção científica, Isaac Asimov. Trata-se da analogia intitulada **O Vitral e a Vidraça**, que relaciona a diferença entre a literatura "comum" e a literatura canônica. Quando olhamos através de uma janela buscando saber o que acontece do lado de fora, é mais fácil enxergar por uma vidraça em vez de um vitral.

O vitral nos encanta por si só e nos distancia, em um primeiro momento, do acontecimento. Já a transparência da vidraça nos permite acompanhar os movimentos de fora com mais nitidez. O autor estabelece que o mesmo ocorre com a literatura comum (no caso a dele, a ficção científica) e a canônica. A vidraça, portanto, permite que o aluno concentre-se na história que o livro apresenta. A ilusão referencial para leitores inexperientes, portanto, pode ser mais facilmente alcançada, o que pode incentivar o aluno a ler com mais frequência. A beleza do vitral é inegável e não pode ser negligenciada (não sejamos demagogos, como disse Butlen). Mas o aluno terá mais chances de acessar às coloridas metáforas, às metonímias, à plurissignificação do vitral se estiverem habituados à vidraça.

O papel do professor responsável, segundo Butlen, é adaptar, gradativamente, o gosto de leitura de seus alunos (aumentando a variedade de leituras) ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento das estratégias de leitura. Mortimer Adler (2010), em seu guia hermenêutico de leitura, há décadas já nos apresentava a complexidade de ser um leitor competente, um leitor capaz de acessar o último nível de leitura (o sintópico, onde se estabelecem as relações entre os livros) e, especialmente, um leitor que reconhece que a boa leitura parte do reconhecimento da natureza do livro. O que queremos demonstrar com essa referência: felizmente, é possível ensinar e aprender as estratégias.

O trabalho de Butlen edifica-se pelo desafio de propor uma pedagogia da compreensão e da interpretação. A abordagem das estratégias de leitura deve ser intrínseca ao ofício do

formador de inteligências. Entre tais estratégias estão: formulação de hipóteses, antecipações, conexões, visualização, inferências, perguntas ao texto, relação com a experiência pessoal, sumarização, síntese. Além do conhecimento das estratégias, o professor precisa estar atento aos obstáculos à compreensão, às dificuldades dos alunos (a exemplo da localização espacial, temporal, de personagens).

Além disso, o pesquisador frisa que o formador precisa entender a distinção entre compreender e interpretar. Compreender significa captar o que dizem os textos explicita e implicitamente. Interpretar, por seu turno, refere-se a questionar o escrito ou a imagem além do que eles anunciam à primeira vista. A interpretação está ligada à adoção de uma postura hermenêutica que conduz à busca de um ou de sentidos escondidos ligados ao que o texto e ou a imagem nos dizem sobre a vida, sobre nós mesmos. A interpretação, portanto, é especulativa: ela desencadeia uma busca de hipóteses, busca a eleição de um ou de diferentes sentidos possíveis. Por sua interpretação, o leitor se engaja e se revela. É o que demonstra Butlen em relação à interpretação como aliada na construção de pontes:

> O andamento interpretativo leva a explorar e a explicitar os potenciais de significação das obras. Esses são, muitas vezes, múltiplos. Em *Where the wild things are?*, os monstros companheiros provisórios de Max representam uma caricatura dos mais agitados de seus camaradas? Concretizam simplesmente a cólera e os maus pensamentos passageiros e vingativos de uma criança resmungona, suas impulsões efêmeras, em suma? Revelam suas obsessões e pesadelos recorrentes? Quais? Mais além, nessa colocação de imagens, alguns adultos quererão perceber uma confirmação e uma ilustração de teses psicanalíticas sobre a "perversidade polimorfa" da infância. Entre todas as interpretações consideradas, acontece frequentemente de não ser possível escolher. Essa "indecisão" reforça o prazer de ler. Assim, podemos ver na interpretação uma espécie de "metaleitura controlada pelos conhecimentos". (BUTLEN, 2011, p. 67).

Obviamente, Butlen não defende que se aceite exclusivamente as leituras dos alunos, o que ele reforça é que o professor saiba conduzir o processo interpretativo de seu aluno complementando-o. Nesse sentido, o texto literário torna-se privilegiado. Nele, podemos encontrar a riqueza e a proliferação do texto no espaço e no tempo, a multiplicidade dos sentidos, a experiência estética. A leitura imaginativa promove o alargamento do campo da oferta da leitura e representa um terreno fértil para se levar em conta o sujeito leitor, para explicar o texto pelo leitor, sem que se percam os direitos do texto e do autor. Além dessas

vantagens, lembremos: em suas pesquisas, Butlen depreendeu que os leitores de literatura estão à frente dos demais.

3.2 Afinal, por que a literatura deve ser considerada a leitura por excelência?

Max Butlen não está sozinho em prol da leitura literária. Zilberman (2009, p. 29) também avalia que leitura e escola deveriam voltar-se à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos:

> A obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce tal papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos materiais do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los. (...) Em virtude disto, se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, à tarefa de deciframento, implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação. (ZILBERMAN, 2009, p. 32)

Adler (2010, p. 215) complementa o pensamento de Zilberman quando elucida que “os livros imaginativos só ensinam de modo derivado, criando experiências com as quais podemos aprender. Para aprender com esses livros, temos de pensar nós mesmos sobre a experiência”. A literatura, portanto, fala aos homens sobre os homens. A literatura, e especialmente os clássicos (por isso tão necessários como objetivo-fim na formação de leitores), oportuniza ao leitor não só a leitura da expressão irretocável da língua, mas, principalmente, a possibilidade de reflexão sobre si mesmo. Por conta de sua universalidade, cânones abrangem conflitos humanos e relatam o que há de mais belo, profundo ou obscuro nas relações entre indivíduos e entre indivíduos e o mundo. Em outras palavras, a literatura, além de desenvolver a nossa capacidade de inteligir, fornece subsídios para que conheçamos melhor e mais profundamente o gênero humano e, consequentemente, nós mesmos.

Ora, se ler é construir a liberdade da alma, como afirma Fiorin (2009, p. 57) e se, em uma relação de complementariedade, a leitura de ficção marca a experiência mais ampla da leitura (ZILBERMAN, 2009, p. 36), a escola e a sociedade têm o dever de instituir a promoção

da leitura como prioridade. Enquanto sabemos que essa prioridade não está próxima de se tornar concreta, temos de estar cientes de que, como argumentou Butlen, todos nós temos lacunas como leitores. Grande parte dos discentes no ensino superior não corresponde ao nível de leitura exigido pela academia, o que fazer? Sugestão do pesquisador: aulas de leitura apropriadas aos acadêmicos.

O que corresponde a apropriado ou não está no campo da experimentação. Por isso, o momento que encerra este trabalho apresenta-se como um breve relato de uma experiência de observação da disciplina semipresencial de Leitura e Produção de Textos ofertada pela Universidade de Passo Fundo em ocasião do cumprimento da disciplina de Estágio de Docência II. Não cabe aqui o julgamento do que se deve ou não seguir, mas cabe uma descrição de uma alternativa de abordagem do texto literário que, de certa maneira, foge da aula tradicional e se insere no meio digital com o intuito de ampliar as possibilidades de leitura e a liberdade leitora dos discentes.

3 O LEITOR REAL NO ENSINO SUPERIOR EM UMA DISCIPLINA SEMIPRESENCIAL: EM BUSCA DE UMA REDE DE LEITURA NA LEITURA EM REDE

Nunca se obrigue a ler um livro – é um esforço perdido.
Arthur Koestler

Este relato caracteriza-se por um compartilhamento de algumas impressões referentes a uma experiência que parte de uma observação referente ao Estágio de Docência II em uma disciplina de Leitura e Produção de Textos configurada sob forma semipresencial. De acordo com o que discutimos até aqui, reconhecemos que a questão da formação de leitores vai além da educação básica e, geralmente, no ensino superior, diferentemente da realidade finlandesa mencionada, os estudantes colhem os frutos de uma má formação leitora, especialmente, quando se trata de leitura literária. Esse é um dos motivos pelos quais a disciplina de Leitura e Produção de Textos faz parte da matriz curricular dos estudantes de todos os cursos de graduação da Universidade de Passo Fundo.

A modalidade semipresencial dessa disciplina, possível pela plataforma *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, oportuniza, em razão da configuração de um ambiente de aprendizagem no meio digital, uma nova negociação de sentidos entre professor e alunos e entre o conteúdo e os alunos. Importante destacar que a turma de cinquenta acadêmicos caracteriza-se por uma considerável heterogeneidade de cursos e de níveis: da Engenharia à Psicologia, do primeiro semestre ao último. O conteúdo da disciplina foi organizado em três grandes áreas de leitura, na respectiva ordem: i) o texto literário; ii) o texto jornalístico e argumentativo e; iii) o texto acadêmico.

Neste trabalho, procuramos destacar o poder da leitura literária no ensino básico. Observando a ordem das abordagens da disciplina, percebemos que a escolha da inauguração da disciplina por meio de um bloco de texto literário mostrou-se pertinente. O bloco literário constituiu-se dos seguintes pontos: a) O que o texto literário tem de específico?; b) Produção audiovisual da obra Morte e Vida Severina; c) Sugestão de leitura da obra Vidas Secas; d) Apresentação e solicitação de participação no *Skoob*; e) Relação entre literatura e música com um videoclipe da Banda Engenheiros do Hawaii; f) Sugestão de leitura de alguns contos de Eduardo Galeano.

Além da apresentação dos pontos elencados, havia a parcela referente à solicitação de atividades: a) primeira atividade: Fórum sobre a literatura e os dramas sociais (nessa oportunidade, os acadêmicos deveriam versar acerca das questões: "**Que dramas sociais foram focalizados nessas obras? Você conhece outras obras literárias, inclusive em produções fílmicas, que também abordam esse tipo de problema social? Poderia nos dar sugestões de leitura? Destaque momentos ou segmentos das obras lidas que chamaram sua atenção pelos arranjos linguísticos e comente o sentido mobilizado nesta situação.**"; b) segunda atividade: *Wiki* Vidas Secas (nessa oportunidade, os acadêmicos deveriam formular descrições referentes à obra: personagens, descrições da obra, perfis psicológicos, etc.); c) terceira atividade: participação na rede de leitores *Skoob* (nessa atividade, os discentes deveriam criar uma conta no Skoob e participar da rede fazendo uma resenha de uma obra lida, comentando resenhas lidas, enfim, inerindo-se na grande rede de interessados pela leitura; d) quarta atividade: comentários no fórum acerca da associação das obras literárias abordadas (Vidas Secas e Morte e Vida Severina em vídeo) à música Pampa Pobre da banda Engenheiros do

Hawaii; e) quinta atividade: produção coletiva de um glossário (nessa oportunidade, o estudante deveria escolher um conceito, um termo, um personagem, uma obra, um autor, enfim, algum elemento visto na leitura e nos comentários do bloco que, em sua opinião, mereceria ser lembrado para fins de estudo); e f) última atividade do bloco: produção de um parágrafo acerca da leitura dos contos de Eduardo Galeano.

A primeira grande distinção da disciplina em um ambiente de aprendizagem em vez da aula tradicional pode ser análoga à liberdade de um livro de ficção comparado ao engessado livro didático. Em Zilberman, encontramos uma pista:

> O livro didático é o avesso da leitura literária. Constitui-se, de certa maneira, no arquétipo do livro em sala de aula, acaba por exercer um efeito que embacia a imagem que a prática da leitura almeja alcançar. Esta se caracteriza por uma experiência do presente, com a qual se compromete o leitor, já que este contribui com seu mundo íntimo no processo de decifração da obra. O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com o seu destinatário. (...) Consequentemente, a proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção.(ZILBERMAN, 2009, p. 35)

Em razão do ambiente de aprendizagem que comporta arquivos de várias linguagens (vídeos, arquivos de textos abertos e fechados, músicas, imagens), o acadêmico pode ter contato com obras integrais e, além disso, a qualidade da sua relação com essas obras também é potencializada. O professor e os colegas podem inserir em seus comentários entrevistas com escritores, documentários a respeito das obras, obras relacionadas, críticas pertinentes, enfim, uma série de elementos que enriquecem a relação do sujeito leitor com a sua leitura. Tudo isso, com a liberdade de poder realizar suas leituras fora do espaço físico da universidade: o acadêmico acessa ao conteúdo da sua casa, do seu trabalho, etc. Tal fator, apesar de parecer irrelevante, coloca-se a favor do trabalho do professor formador de leitores.

Não podemos ser demagogos em relação à qualidade da competência leitora dos acadêmicos. No geral, os estudantes caminharam na superfície do texto, tecendo comentários voltados à temática central das obras eleitas pelo professor, com algumas exceções. No que dizia respeito ao reconhecimento dos arranjos linguísticos das composições específicas do gênero, eles não desenvolveram plenamente. Podemos dizer, portanto, já que galgaram seu

espaço nos bancos da academia, que os discentes, com o perdão da generalização, são o retrato de um ensino básico que negligencia o poder da leitura.

Não sejamos ingênuos, a concepção da disciplina já partiu de um pressuposto de que os alunos, em geral, não leem. Entretanto, ela cumpriu o seu papel de gota no oceano: alguns estudantes se interessaram muito pela possibilidade de interação relacionada à leitura literária, outros tiveram um primeiro contato com os porquês da especificidade dos textos literários. A realidade do ensino superior brasileiro está distante do ideal, mas ela não é o cerne da deficiência de leitura. Ora, se somente se prega a convertidos, como lembrou Bourdieu, e a busca pela conversão é nosso principal desafio, temos de reiterar à exaustão que o terreno fértil para essa conversão de alunos amorfos a leitores situa-se no ensino básico. Até quando, pois, vamos permitir que a sociedade feche os olhos para a educação elementar?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da apresentação de algumas das questões levantadas pela presença de Max Butlen, podemos relacionar suas ideias à importância e ao poder de bons leitores no ensino básico e, consequentemente, no universo acadêmico. Transformar o mundo com responsabilidade e competência depende, inegavelmente, de leitores competentes. O desafio está posto: precisamos enfrentar a crise da leitura em todos os níveis de escolaridade.

Neste trabalho, delineamos algumas pistas, somente. Para a solução, vale o entendimento de antropofagia de Butlen: aprender considerando as experiências dos outros com vistas a absorvê-las, transformá-las e configurá-las de acordo com nossas realidades locais. Se até este momento nos aprovisionamos das ideias do formador de leitores e de formadores, este não é o momento mais adequado para desconsiderá-lo: que a antropofagia nos una.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J.; DOREN, Charles Van. *Como ler livros*: o guia clássico para a leitura inteligente. Tradução de Edward Horst e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.

BUENO, Belmira O.; REZENDE, Neide L. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. *Educ. Pesqui*., São Paulo, v. 41, n. 02, p. p. 543-564, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0543.pdf.>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BUTLEN, Max. Ler, compreender e interpretar textos literários na escola. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M. Kuchenbecker (Orgs.). *Questões de Leitura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2011, p. 60-70.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 231-248.

FIORIN, José Luiz. *Leitura e dialogismo*. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. Kuchenbecker (Orgs.). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Editora Global, 2009, p. 41-59.

PIAZZI, Pierluigi. *Ensinando inteligência*: manual de instruções do cérebro de seu aluno. 2. ed. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

RIPLEY, Amanda. *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá*. Tradução: Renato Marques. São Paulo: Editora Três Estrelas, 2014.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. Kuchenbecker (Orgs.). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Editora Global, 2009, p. 17-39.

POSSIBILIDADES DE PROCESSOS CRIATIVOS POR MEIO DA APROPRIAÇÃO DE CÂNONES DA LITERATURA DIFUNDIDOS NAS MÍDIAS

Kelly Furlanetto Soares[i] (UNICENTRO)

1 INTRODUÇÃO

A crescente demanda por metodologias diversificadas que contemplem as necessidades e especificidades do ensino de arte no Brasil propulsiona pesquisas diárias de professores e professoras, porém poucas delas são divulgadas. Para destacar a importância da disceminação de pesquisas, metodologias e novas práticas no ensino de arte optei por descrever e analisar uma valiosa experiência que vivênciei ao longo de minha tragetória.

Lecionei no Programa Mais Educação nos projetos de teatro em duas escolas diferentes da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Guarapuava no Estado do Paraná. O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Na tentativa de desenvolver procesos criativos autorais com as turmas verificou-se a falta de repertório devido ao desinteresse de muitos/as dos/as alunos/as pela leitura. Então buscamos juntos/as formas de despertar este interesse e também proporcionar formas que contribuíssem para o processo desejado. Uma das formas mais potentes que destaco é a de apropriar-se de filmes baseados em grandes canones da literatura à que os alunos tiveram acesso principalmente no meio televisivo. Mas as inquietações não ficaram restritas a falta de repertório, como também na forma de tratamento entre os/as colegas nas turmas, pois ao

[i]Arte – Educadora, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE – UNICENTRO. E-mail: kellyfurlanettos@gmail.com

observar determinados comportamentos indesejados que demonstravam gestos de preconceito e violência, de-se a necessidade de trabalhar o teatrod e forma engajada na tentativa de contribuir para a minimização dos aspectos indesejados e para a valorização de práticas que auxiliem em uma educação de qualidade que valorize o respeito a diversidade ou às diversidades dos/as envolvidos/as.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Relatos para um processo criativo

Após introdução sobre termos e conceitos de artes cênicas, em especial referentes a dramaturgia iniciamos processos criativos de com cada uma das turmas do projeto de teatro do Programa Mais Educação (citado na introdução) afim de escrever textos teatrais de autoria coletiva com a intençao de encená-los em um momento futuro. Traçar o processo de escrita como um dos principais objetivos dentro do planejamento das aulas se da pela magnitude do registro das compreensões e vivências dos/as alunos/as por meio da expressão coletiva e individual. Esta magnitude se confirma nas palavras de Fritzen e Moreira (2008) que retomam a relevância desta forma de registro:

> Para continuar o fio da tessitura anterior, enlaçando a criação com a pesquisa, ensaio pensar o processo de criação artística como um processo de registro. Registrar é reconhecer-se e compreender-se sujeito da história e da memória. É ver-se sujeito da linguagem, isto é, capaz de expressar-se nas mais variadas linguagens e "construir um entendimento que possa ser compartilhado" Leite 2004,p.15), É deixar marcas -os diferentes sujeitos imersos na linguagem, deixam marcas "de como pensam, sentem, agem expressam-se 99 (p. 32) e, ao fazer isso, "falam de si e do outro", reescrevendo a história que. uma vez reescrita, será sempre uma outra, diferente, com significação própria. Registrar é, ainda, dar visibilidade- as coisas existem precisamente porque, por meio dos registros, “tornam-se visíveis e, assim sendo, possíveis”(p.33). (FRITZEN, C.; MOREIRA, J., 2008, p. 32)

Durante o encaminhamento da proposta alguns/mas alunos/as demonstraram comportamentos homo fóbicos. Percebendo nesta fase do desenvolvimento certa pré-disposição a prática do bullying, surgiu a necessidade de trabalhar a dramaturgia de forma engajada em processos criativos colaborativos. A opção por trabalhar com poéticas engajadas a partir de inquietações do cotidiano dos/as envolvidos/as veio para ressaltar a grande valia de utilizar os

saberes e vivências dos/as alunos/as para provocar discussões críticas que levassem à busca de poéticas norteadoras dos processos de cada turma, podendo contrimuir no entendimento da criação artístico-cultural que como acreditam Fritzen e Moreira (2008) vai muito além da sala de aula:

> O maior desafio do registro é fugir do estereótipo e do ritualístico; abandonar velhas práticas. Aquele que registra- portanto, que produz que cria- necessita aprender a escutar, observar e ver o que passa despercebido no cotidiano; perscrutar tudo o que gira em torno de seu interesse, de seu tema de pesquisa e que, de forma direta ou indireta, sempre em permanente diálogo com a imaginação, possa ser material de criação poética. Mesmo retirando do cotidiano o material-base para a criação poética, vale esclarecer que pensar a criação artíistico-cultural é entender que o ato de criar está diretamente ligado à transgressão. (FRITZEN, C.; MOREIRA, J., 2008, p. 33)

Mas mesmo partindo do cotidiano dos/as envolvidos/as durante as primeiras investigações verificou-se limitação criativa por parte dos/as alunos/as. Este fato provavelmente é proveniente da falta de repertório de leituras e outras forma de acesso à arte cênica, como a falta de oportunidade de presenciar espetáculos e de participar de eventos artísticos em geral, chego a esta indagação devido as conversas com as turmas e também ao fato de que os dois colegios em questão são localizados em areas perifétricas da cidade, em que a maioria do alunado tem condições socio-economicas precárias.

Em diálogos com as turmas constatou-se que a maioria teria acesso a literatura por meio de veículos midiáticos, principalmente pelo meio televisivo. Foram citados muitos filmes e programas que se tratam de transposições de canones da literatura, o que nos trouxe possibilidades para amenizar as limitações criativas observadas anteriormente. Observou-se também vasto repertório de obras que podem ser classificadas como mero produto da Indústria Cultural que muitas vezes torna o leitor ou aprerciador de literatura mero consumidor, Ana Maria Machado (Machado e Montes, 2003: 94-95) traz a preocupação sobre os prejuísos que este tipo de leitor pode ter se tornar-se passivo quanto as ideologias deste consumo. Zilberman (2003) também compreende, a necessidade da prevenção da perpertuação do leitor que diverge dos princípios da literatura e arte do seu tempo e/ou mero consumidor passivo de uma cultura massificada e sem personalidade. Não se trata de fazer com que se deixe de consumir determinados produtos culturais em detrimento de outros, o que se sugere é conhecer vasto

repertório de formaa crítica estabelecendo relações com a arte dita clássica com a arte da atualidade.

A partir desta apreensão escolhemos filmes com histórias conhecidas por eles/as para nos apropriarmos tomando o devido cuidado para respeitar o desejo das turmas e ao mesmo tempo trazer-lhes narrativas que coubessem nos objetivos propostos facilitando a intervensão se propondo ao distânciamento do mero consumo de um produto da dada Indústria Cultural. Uma das narrativas escolhidas foi Romeu e Julieta de William Shakespeare, onde o casal consagrado Romeu e Julieta foi substituído por um casal homossexual. Narrativa esta que surgiu devido à analise coletiva e individual dos comportamentos homo fóbicos citados anteriormente.

Notou-se que perante esta estratégia os/as alunos/as buscam discutir os temas de forma crítica e democrática escrevem o texto dramático e após elaboraram cenários, figurinos, ensaiam e apresentam o texto do grupo respeitando as opiniões dos/as colegas. Participando em grupo de todo o processo de forma colaborativa, desde o processo da escrita do texto dramático até a encenação do mesmo. Um processo a várias mãos, onde temos vários/as dramaturgos/as, diretores/as e atores/atrizes.

2.1 Além do cânone: Processos autorais em sala de aula

Existe grande preocupação com as formas de trabalhar temas globais e pessoais no processo de ensino aprendizagem respeitando a subjetividade. Há ainda a atual exigência em cumprir as chamadas demandas socioeducacionais que podem muito bem ser trabalhadas na aula de arte por meio da arte cênica. O cotidiano do aluno é muito rico para realizar pesquisas que desemboquem em produções teatrais, porém a falta de repertório é inimiga da criatividade dos alunos. Durante minha formação e minha atuação como Arte-Educadora percebi esta dificuldade em “criar do nada”. Verificou-se que a possibilidade de apropriação de obras já existentes é um caminho muito rico a ser seguido como percebido no relato anterior.

Bloom (1997) discorre sobre a necessidade da leitura de determinadas obras, independentes do destaque dado à elas referente a humanidade, mas sim pensando na a arte pela arte. Um/a escritor/a ou poeta em maioria pretende ser memorável para a sociedade tendo reconhecimento de sua obra, mas o cânone de dá por meio da seleção de autores/as que fica a cargo de grupos

de críticos literários, cujas obras são lidas. Karina R. Rodrigues (2008) discute a relação entre o ensino de literatura e o cânone literário, para indagar sua pesquisa lembra as seguintes definições de cânone:

> O cânone literário ou o também denominado "clássico" ou "obra-prima" é em síntese, um conjunto de autores e obras "consideradas representativas para uma determinada nação ou idioma" (COSSON, 2006, p.32). Para NETO (2008, P.44) os clássicos são "uma relação (corpus) de obras e autores social e institucionalmente 'universais' e 'verdadeiros', transmitindo os valores humanos e características ideais de um texto, por isso, dignos de repasse de geração a geração". Em outras palavras, diríamos que os cânones literários apresentam características que os legitimam e os fazem transcender as barreiras do tempo e do espaço, e por essa razão são tidos por muitos como verdadeiros modelos a serem seguidos. É importante frisar, porém, que o que define uma obra como canônica ou não, não depende apenas dela, mas das instituições que a evidenciam. (RODRIGUEZ, 2009, p. 19)

A autora relata a importância de o/a professor/a selecionar os textos literários de acordo com os/as alunos/as. Também ressalta que é necessário analisar cada obra para que não não delimitar e/ou distorcer a visão do/a aluno/a sobre o/a autor/a e sua obra.O prazer do texto, obra de Roland Barthes (1987) apesar de ser voltada para leitura textual perpassa pelas questões de leitura de imagem. Onde quem propõe o que será lido ou apreciado nem sempre é recebido da mesma forma. Um padrão cultural ou de leitura não deve ser fixado, ou aferido por uma coletividade ou imposto como única visão para aceitação. Existe uma paranóia no mundo da linguagem. Onde está o prazer da leitura? Quais as ideologias implicadas?

Não existe um bom ou mau texto existem textos diferentes que podem ou não trazer prazer ao receptor/leitor. Costumeiramente acreditamos que o bom texto é o de fácil leitura em com conteúdo agradável e aceito por uma academia ou público. Mas prazer não está necessariamente ligado a este tipo de concepção, Segundo Barthes (1987) o verdadeiro prazer pode partir de um estranhamento que leve a fruição. Portanto é de suam importância trazer diferentes estilos e estéticas para almpiar o repertório de nossos/as alunos/as, para que eles conheçam estruturas diversificadas e assim possam decicir se gostam ou não de determinado texto.

É impressindível que o/a professor/a tome cuidado para não impor seu próprio gosto, mas também precisa frizar a grande variedade de possibilidades. Coelho (2008) descreve como as pessoas tem sua cultura como imposição tentando anular as demais culturas como percebemos na citação abaixo

> esta minha cultura é, em si mesma e por si mesma, como um todo, boa ou que ela é melhor do que aquela outra cultura, a cultura dele, a cultura desse aí, em si mesma ruim ou pior — com seus corolários previsíveis: a de que esta cultura, por acaso a minha, deve eliminar aquela, a do outro. As associações que se fazem entre cultura nacional e identidade, associações quase todas não apenas estéreis. (COELHO, 2008, p. 21)

Percebemos nos escritos de Barthes (1987) a intenção de levar o leitor a compreensão da importância de conhecer aspectos importantes de suas abordagens a fim de despertar mudanças no leitor e na sociedade em que estamos inseridos. Tanto na questão no entendimento do real prazer da leitura quanto na compreensão do que é um bom ou mau texto deve existir um equilíbrio onde textos não podem ser inferiorizados em detrimento de outros como vem acontecendo desde os primórdios da história. Não se trata de dar status à textos que seriam de qualidade inferior, mas sim de estar aberto a novas possibilidades, novas estéticas, novas linguagens, novos padrões ou quem sabe padrão nenhum de leitura ou escrita, apenas novas sensações para leitores e escritores deixando a subjetividade ter seu valor na contemporaneidade sem causar prejuízos para quem faz parte deste processo, pois como Barthes (1987) acredita, os estranhamentos também nos levam a descobertas e aprendizados significativos.

> *o conhecimento da produção artística* está relacionado aos processos do *fazer* e da *criação*, toma em consideração o artista no processo da criação das obras desde suas raízes históricas e sociais, as condições concretas que subsidiam a produção, o saber científico e o nível técnico alcançado na experiência com materiais; bem como o modo de disponibilizar a obra ao público, incluindo as características desse *público* e as formas de contato com ele, próprias da época da criação e divulgação das obras, nas diversas áreas como artes visuais, dança, música e teatro. (BARTHES, 1998, p. 53)

Ao descrever o termo cultura, Coelho (2008) afirma que “Toda identidade, como toda cultura, está em constante mutação, dissolvendo-se e liquefazendo-se para se recompor e refazer em seguida sob aparência pouco ou muito diferente. Toda cultura, em outras palavras, foge de si mesma (...)” (COELHO, 2008, p. 15). O autor ainda relaciona o termo cultura com o que Bourdieu definiu como *habitus*, que são “princípios geradores e organizadores de representações (práticas) independentes de uma apreensão consciente dos fins que buscam e independentes de um domínio manifesto das operações requeridas para a persecução desse fim(...)” (COELHO, 2008 p. 15).

É esse *habitus*, ainda, "o responsável pela "naturalização" de traços característicos desse indivíduo ou grupo, quer dizer, por apresentar como próprios e, não raro, inelutáveis (porque *naturais, tradicionais*), um conjunto de atitudes, comportamentos, ideias, reações, expressões etc" (COELHO, 2008, p. 28).

Coelho (2008) evidencia a cultura como um processo e não um estado, aquilo que num determinado momento histórico é cultura, em outro pode transformar-se em *habitus*, a ser confrontado por nova proposição cultural. Portanto, a escola aparece como instituição reprodutora muitas vezes desse modelo de dominação. Portanto, assimila-se a ideia de criar condições para que as pessoas resistam à reprodução e reinventem seu posicionamento que foi o que ocorreu após a apropriação da obra Romeu e Julieta de Wilian Shakespeare em uma das turmas que lecionei no Programa Mais Educação. Alguns/mas dos/as alunos/as se perceberam, se auto-avaliaram e se posicionaram em relação a práticas e comportamentos homo fóbicos.

Cada grupo social considera a participação dos indivíduos dentro de sua cultura, o que pode gerar formas de preconceito como a homofobia e o machismo quando se tem esta forma de participação como única e intransponível. Bourdieu (2009) em sua obra onde discorre sobre a dominação masculina reflete acerca da naturalização da construção social colocando em evidência a permanência ou mudança da ordem sexual na sociedade. O autor destaca o importante papel da escola e principalmente dos/as professores/as como responsáveis por oportunizar discussões e materiais contundentes a desnaturalização da dominação masculina. Para Bourdieu (2009), esta dominação em muitos momentos pode ser vista como uma violência simbólica, sutil e cotidiana, mas que é imposta e aceita por dominantes e dominados como algo inconsciente. Apesar de a sociedade em geral ter passado por mudanças significativas, ainda leva consigo características fortes da dominação masculina na relação entre gêneros, e isto se vê com clareza quando se estabelecem papéis específicos para a mulher e o homem, seja no trabalho ou na família, conforme o autor, devido à biologização do social.

É preciso, conforme Bourdieu (2009), reconstruir a história da recriação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina, através da qual a ordem masculina se vê repetidamente reproduzida através dos tempos. A história se obriga a tomar como objeto o trabalho histórico de des-historicização que as produziu e reproduziu continuamente, isto é, o trabalho constante de diferenciação a que homens e mulheres não deixam de estar submetidos

e que os leva a distinguir-se masculinizando-se ou feminilizando-se. Destaquem-se, aqui, as diferentes categorias de práticas sexuais, como a estigmatização da homossexualidade e a heterossexualidade construída socialmente como desejável.

A partir de estudos sobre cultura, leitura, e a temáticas de gênero e identidades sexuais, entendemos a importância de os/as alunos/as analisarem propostas estéticas e realizarem processos criativos incluindo as problematizações entre produtos culturais e seu cotidiano relacionando os processos criativos de artistas com as experiências vivenciadas, conforme recomendado pelas Diretrizes de Arte do Estado do Paraná:

> O conhecimento da produção artística está relacionado aos processos do fazer e da criação, toma em consideração o artista no processo da criação das obras desde suas raízes históricas e sociais, as condições concretas que subsidiam a produção, o saber científico e o nível técnico alcançado na experiência com materiais; bem como o modo de disponibilizar a obra ao público, incluindo as características desse público e as formas de contato com ele, próprias da época da criação e divulgação das obras, nas diversas áreas como artes visuais, dança, música e teatro. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Ainda sobre a necessidade de respeito às subjetividades Coelho (2008) descreve como as pessoas tentam impor sua cultura, anulando as demais:

> (...) esta minha cultura é, em si mesma e por si mesma, como um todo, boa ou que ela é melhor do que aquela outra cultura, a cultura dele, a cultura desse aí, em si mesma ruim ou pior — com seus corolários previsíveis: a de que esta cultura, por acaso a minha, deve eliminar aquela, a do outro. As associações que se fazem entre cultura nacional e identidade, associações quase todas não apenas estéreis. (COELHO, 2008, p. 21)

Por isso é importante conhecer culturas de outros grupos. Assim, proporcionamos, momentos de reflexão sobre similaridades e diferenças de percepção da relação entre homens, mulheres e outras identidades sexuais por meio da arte.

Quanto à escrita de textos teatral que aborde as temáticas de gênero e identidades sexuais, é interessante preservar as características presentes nas idéias de Barthes (1998) sobre o prazer da leitura, tendo em vista que não existe um bom ou mau texto, existem textos diferentes que podem ou não trazer prazer ao receptor/leitor. Costumeiramente acreditamos que o bom texto é o de fácil leitura em com conteúdo agradável e aceito por uma academia ou público. Mas prazer não está necessariamente ligado a este tipo de concepção. Para Barthes

(1998) o verdadeiro prazer da leitura pode partir de um estranhamento que leve a fruição, sendo diferenciado pelo autor:

> Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1998, p. 21)

Ainda segundo Barthes (1998), para que se tenha prazer pela leitura se deve ter prazer pela escrita, no que fundamentamos a importância da produção de textos teatrais a partir de cânones da literatura. Neste limear é ináceitavel pensar o cânone como algo inigualável, intocável e sagrado, é impressindível desmistificar este tipo de consagração e explorar as possibilidades criativas que um processo de transposição ou apropriação pode oferecer em seus mais variados aspectos.

Segundo Rauen (2005), para desenvolver uma transposição em dramaturgia existe alguns procedimentos a serem adotados:

> a) a leitura cuidadosa da fonte e a seleção do conteúdo de enredo que se deseja apropriar;
> b) a reescritura do enredo, ressignificando espaço/ambiente, tempo, personagens e/ou argumento (exigirá pesquisa histórica, sociocultural e política do novo contexto pretendido);
> c) a recriação dos signos teatrais, em rubricas que estejam de acordo com a transposição pretendida na encenação (exigirá pesquisa de figurino, música, expressão corporal, cenário, etc..);
> d) idealmente, uma equipe interdisciplinar, capaz de aprofundar aspectos ideológicos e estéticos, seja sob a orientação de um diretor ou em produção coletiva;
> e) ajustes de produção, prevendo-se a participação do elenco durante o processo de ensaio; assim trabalham os profissionais de teatro.

Podemos identificar nesses procedimentos a preocupação com estudos de culturas representadas no texto original para a transposição que contemple outros aspectos ideológicos e estéticos. Ao realizar a leitura de uma obra canonizada e ter que criar um texto teatral baseado nela o/a aluno/a contrasta conceitos e ideais particulares, globais e de determinados grupos sociais conforme cada cultura apresentada perante a leitura e escrita de textos de forma subjetiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível desenvolver metodologias que nos levem a processos criativos por meio da apropriação de cânones da literatura difundidos nas mídeas de forma engajada com poéticas que partam das inquietações dos/das envolvidos/as no processo criativo ou até mesmo para atender demandas advindas da/s necessidade/s do processo de aprendizagem formal ou informal. E tão importante quando desenvolver estas novas formas de ensinar é também divulgar estas práticas/propostas de alguma forma, seja para a comunidade escolar ou em outros veículos, como blogs e redes sociais, ou ainda por meio de publicações e comunicações em eventos e revistas relacionadas.

Deixo aqui registrada como sugestão esta vivência com resultados positivos e também o desejo de encontrar outras pesquisas e experiências relatadas que possam ser utilizadas em sala de aula ou outros ambientes formais e não formais de ensino. Pois acredito muito na potência do traballho do/a proferror/a pesquisador/a, pois a educação é um processo interminável que exige formação continuada e pesquisas flexíveis e também inovadoras onde nenhuma pessoa apenas ensina ou aprende, é um constante estado de aprendizagem que jamais se dará por acabado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO. Fernando. *Literatura Infantil e Leitores Da Teoria às Práticas*. 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/10128612/Literatura_Infantil_e_Leitores._Da_Teoria_%C3%A0s_Pr%C3%A1ticas>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BLOOM, H. *O cânone ocidental. Os livros e a escola das idades*. s/l: Temas e Debates, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução: KÜHNER, Maria Helena. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

COELHO, Teixeira. *A Cultura e seu Contrário*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

FRITZEN, C.; MOREIRA, J. *Educação e arte*: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008

MACHADO, A. M. Panorama de la literatura infantil brasileña. In A. M. Machado & G. Montes. *Literatura infantil*. Creación, censura y Resistencia (p. 73-78). Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível *on line*.

RAUEN, Margarida G. *Apropriação criativa dos cânones em novos roteiros e linguagens*. Ilha do desterro, Florianópolis nº 49, jul./dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/9212-35236-1-PB.pdf.>.

RODRIGUES, Karina.R. *O cânone literário e o ensino de literatura:* como se dá essa relação? Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000042/000042B7.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola.* São Paulo: Global Editora, 2003.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF-Passo Fundo (RS), Brasil

MATERIAIS AUTÊNTICOS: POTENCIALIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Kevin Carlos Camilio[i] (UNIJUI)
Rafael de Souza Timmermann[ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

O uso de materiais autênticos, ou seja, em suma, textos que não são didáticos, aqueles encontrados no mundo com finalidades que não são prioritariamente ensinar algo a alguém (músicas, reportagens, notícias, propagandas, textos literários) vem sendo discutido há certo tempo, por vezes exaltado, por outras criticado. Nesse sentido, entendemos que a utilização desses materiais é relevante no contexto de ensino de línguas estrangeiras e, por isso, desenvolvemos este trabalho, cujo objetivo principal é ressaltar reflexão sobre o uso de textos autênticos para o desenvolvimento da habilidade de leitura em uma segunda língua.

É necessário salientar que, em se tratando de um estudo abrangente e de cunho exploratório, não faremos objeções quanto a termos específicos, como língua estrangeira, segunda língua e/ou L2, aquisição, aprendizagem: nesse caso serão utilizadas como termos sinônimos, visto que não pretendemos desenvolver conceitos. Compreendemos, entretanto, que em estudos mais aprofundados da área, diferenciações precisam ser realizadas.

Para a exposição das ideias pertinentes, bem como reflexões acerca de alguns resultados, o trabalho é divido em três momentos principais: no primeiro, tratamos, de forma breve, do conceito de autenticidade e materiais autênticos para o ensino de idiomas, de acordo com estudiosos da área; no segundo, apresentamos algumas atividades de leitura realizadas com alunos de língua inglesa (de nível intermediário ou avançado) de uma escola de idiomas situada na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul – Brasil; e dessas atividades, realizamos comentários e salientamos as reflexões sobre a temática deste trabalho, no terceiro momento. Os relatos apresentados na segunda seção, juntamente com a base teórica explorada na primeira,

---

[i] Graduando do 3º semestre do curso de Psicologia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: kcamilio@yahoo.com.br.
[ii] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: rafatimmermann@gmail.com.

tornaram possíveis os apontamentos que julgamos relevantes no que diz respeito ao uso de atividades de leitura com materiais autênticos em sala de aula no ensino de língua estrangeira.

A nossa pesquisa bibliográfica foi baseada nos textos publicados sobre autenticidade e seu uso em sala de aula, com a introdução de conceitos abrangentes de autores da área, como Neuner, Krüger, Grewer (1981), Edelhoff (1985), Lansford (2014), Widdowson (1978), Brown & Menasche (2017), Breen (1985), Andrade e Silva (2016), Almeida Filho (2008) e Vieira (2012).

Munidos desses conceitos teóricos, realizamos *workshops* de leitura com alunos de língua inglesa, cujo nível de apropriação da língua pode ser considerado um nível intermediário, em uma escola de idiomas da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Relatamos detalhadamente as atividades, apresentando os textos autênticos, na segunda seção deste artigo.

Finalizando, a partir do mencionado acima, exploramos a reflexão sobre a utilização de materiais autênticos em aulas de leitura em língua estrangeira, num ambiente de escola de idiomas.

Passemos, então, à primeira seção.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos a explicação teórica sobre a utilização de materiais autênticos em sala de aula de língua estrangeira, especificamente, de língua inglesa, pelo fato de termos um contato maior com essa língua, tanto em estudo como em experiência docente na área.

Um texto autêntico, em uma concepção geral, é um texto não fabricado para fins didáticos, um texto não alterado para explicar um tempo verbal, por exemplo. Neuner, Krüger e Grewer (1981) entendem que um texto autêntico mantém as marcas de autenticidade - uma intenção comunicativa (a transmissão de uma mensagem), um destinatário (a mensagem é para um determinado público) e uma forma (o texto segue um determinado modelo).

Além dos autores já citados, Edelhoff (1985) ressalta a importância de que os textos autênticos sejam trabalhados em sala de aula, desde que eles sofram alterações, pois o aprendiz tem determinado conhecimento. Dessa forma, o material precisa ser alterado para despertar um interesse por parte do aluno. Edelhoff (1985) ainda apresenta que não há, apenas, autenticidade

de materiais, também existe "a autenticidade da situação comunicativa". "Situação comunicativa autêntica" é a possibilidade dos alunos de se comunicarem de forma a agir e mostrar suas opiniões e sentimentos. Ou seja, o material (juntamente com o professor) vai ser fundamental se conseguir fazer com que o aprendiz tenha uma participação argumentando sobre o assunto com suas próprias ideias.

Lewis Lansford (2014) salienta que materiais autênticos são textos designados para falantes nativos, publicados em um determinado contexto para o uso de um determinado público. Portanto, o material autêntico pode precisar ser adaptado para o falante de língua estrangeira, em um determinado contexto, diferente do original, para o uso didático. É dessa conceituação que desenvolvemos nosso trabalho: textos ou materiais autênticos são produzidos com uma finalidade, em um contexto em que a língua nele utilizada é a daquela determinada sociedade.

Widdowson, crítico da autenticidade defendida pelos autores da língua alemã, postula que não basta o material ser autêntico, é preciso ter atenção quando utilizá-lo em sala de aula: "O aprendiz pode simplesmente não se sentir de forma alguma engajado pelo texto [...] e assim pode se recusar a autenticá-lo manifestando interesse" (WIDDOWSON, 1978, p. 80-81). O autor mostra, assim, que a utilização do material autêntico precisa ser de acordo com as características do aluno, sendo adaptado de acordo com a necessidade dele.

No que diz respeito a definições, Breen (1985) elenca quatro critérios diferentes de autenticidade:

1. Autenticidade dos textos;
2. Autenticidade da interpretação que os aprendizes fazem dos textos;
3. Autenticidade das tarefas;
4. Autenticidade da situação social da sala de aula de ensino de línguas.

A missão do professor seria, então, estabelecer um equilíbrio entre esses critérios. O instrutor precisa compreender que o contexto vai ser formado por esses quatro apontamentos. Dessa forma, a aplicação de um texto autêntico será de grande valia se tiver uma interpretação autêntica do aprendiz sobre o texto. A partir daí, ele poderá realizar tarefas de forma não mecanizada. É por isso que não se pode deixar de lado o meio social da aula para, pois, assim,

o estudante alcança, mesmo que em níveis diferentes, o interesse desejado previamente pelo professor.

Brown e Menasche (2010) também retratam os graus de autenticidade dos materiais. Com base nisso, Mariana Kuntz Andrade e Silva (2016) elenca esses materiais da seguinte forma:

1. *Texto autêntico*: texto criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino da língua estrangeira sem alterações. Texto com o formato original do autor.
2. *Texto autêntico adaptado:* texto reduzido para ser inserido em um livro didático, com mudanças na estrutura e/ou vocabulário. Esse texto visa a inserção do material em sala de aula.
3. *Texto semi-autêntico*: texto criado para o ensino de línguas, porém simula marcas de um texto autêntico. Esse material não advém de um material autêntico, mas sim, de uma produção para fins didáticos;
4. *Texto não autêntico*: texto criado para o ensino de línguas, sem marcas de um texto autêntico. É produzido diretamente para o ensino de determinada gramática e/ou vocabulário.

Almeida Filho (2008), brasileiro que escreveu sobre autenticidade, traz diversos argumentos para o uso de materiais autênticos. Para ele, o uso desses textos não estaria focado em vocabulários e estruturas formais, pois a atenção do aluno iria para além da sala de aula, colocando-o em um meio social diferente do seu, que só através da língua estrangeira lhe é permitido em sua forma mais autêntica. Além disso, esse material permite uma interação aluno-professor maior, pelo fato de que o aluno pode questionar, discordar ou interagir para compartilhar seus pensamentos/ideias com os outros. Resumindo, esses textos têm um propósito comunicativo, para a obtenção de informações e discussões sobre o conteúdo.

Outro escritor brasileiro sobre o assunto é Vieira (2012). Sua concepção não difere de forma tão acentuada à visão de que os materiais proporcionam uma oportunidade de aprendizado de conteúdos que vão além de formas linguísticas, porque englobam aspectos históricos e culturais.

A autenticidade citada por todos esses estudiosos pode ser alcançada com a imersão no contexto da língua-alvo, ou seja, com a interligação do sujeito ao meio. Já que o ambiente de sala de aula é um local artificial, os textos autênticos permitem uma aproximação maior em relação a interação sujeito-meio.

De fato, o material autêntico deve ser usado com tarefas que motivem o aprendiz, pois, com atividades forjadas, há a possibilidade de uma produção igualmente forjada, desvalorizando a relação professor-aprendiz.

Dessa forma, o material propicia uma interação social diferente ao do aluno, pois apresenta detalhes de um meio social que não se faz presente ao cotidiano do estudante. Assim, a autenticidade em sala de aula é feita para representar uma cultura, com aspectos diferentes ou semelhantes aos do aluno. Portanto, a partir dessa interação, a leitura, por exemplo, de uma reportagem em língua inglesa, torna-se mais relevante se for aquela publicada em um jornal britânico, como o The Guardian, ou um americano, como o The New York Times.

Para entender e poder relatar sobre o uso dos materiais autênticos em sala de aula de língua estrangeira, explicado em teoria anteriormente, bem como suas reações em sala de aula, propomos uma série de *workshops* de leitura em língua inglesa a estudantes do idioma, aplicando alguns tipos de materiais autênticos, para que fosse possível diferenciar os efeitos de autenticidade, a relação criada entre os alunos e os textos, bem como a interação instrutor-aluno.

3 RELATO DE ATIVIDADES

Os materiais autênticos usados para as atividades foram o poema The Raven, de Edgar Allan Poe; The tale of the three Brothers, de J.K. Rowling; e um *workshop* que utiliza diversos gêneros, contrastando-os em textos didáticos e autênticos.

Como dito na sessão anterior, a autenticidade dos textos, juntamente com a professor-aluno, potencializa o aprendizado no que diz respeito à leitura em língua estrangeira. Além de contar com um vocabulário específico para tal contexto, os textos autênticos abordam aspectos culturais de uma determinada sociedade. Cada subseção abrange uma oficina de leitura com materiais autênticos, sendo apresentado um pouco sobre cada um dos textos e os resultados da sua aplicação.

3.1 The Raven

The Raven é um poema escrito em 1845, por Edgar Allan Poe. Mesmo advindo de um contexto histórico diferente do atual, The Raven é um dos poemas mais famosos até hoje. O poema contém estruturas designadas para a sintonia de uma estrofe e outra, dessa forma, o vocabulário aparece de acordo com a necessidade de rima. Trata-se de um poema que tem como personagem principal o eu-lírico que tem o sono interrompido por barulhos que escuta no meio da noite, é um corvo que atormenta o sono do homem e, dessa forma, causa uma angústia no personagem.

O uso desse poema não mostrou um resultado muito satisfatório, pelo fato dos alunos não terem uma relação próxima com poesia e trabalharem em outras áreas que não tinham muita conexão com a literatura e seu vocabulário. Por exemplo, um aluno que era da área de engenharia, não se mostrou interessado na obra, pelo fato de que não tinha contato com poesias, prejudicando o objetivo da atividade. Além disso, mesmo após a atividade, o aluno relatou que não conseguira imaginar as cenas descritas na poesia. Foi uma tarefa realizada com uma duração longa de tempo, em que os alunos trabalharam com o poema. Houve aquisição de novas palavras, porém que não fazem parte do seu discurso diário. Dessa forma, The Raven não obteve resultado tão positivo quanto outros materiais autênticos utilizados, os quais permitiram uma comunicação entre os falantes e um debate de ideias. Porém, como dito na seção anterior, cada texto autêntico é escrito para um determinado público e com um determinado objetivo.

3.2 The tale of the three brothers

The tale of three brothers é um conto escrito pela renomada J.K. Rowling e está inserido na saga Harry Potter (coleção de sete livro, primeiro livro de 1997 e o último de 2007). J.K Rowling tem um foco maior em literatura infanto-juvenil. O universo de Harry Potter, criado pela autora, atrai leitores de várias idades e, a partir dos personagens, uma cultura inteira foi desenhada nas páginas dos livros, posteriormente transformados em filmes de longa-metragem.

De forma sucinta, o conto se trata de três irmãos que, ao tentarem cruzar por um rio, são surpreendidos pela Morte. Ela concede a realização de um pedido para cada irmão. De acordo com os seus pedidos, cada irmão vai ter uma consequência e um destino pela sua escolha. Dessa maneira, o pedido caracteriza a imagem que podemos criar sobre cada personagem do conto.

Essa atividade teve um resultado positivo, pelo fato de se tratar de um conto inserido em uma coleção de literatura contemporânea chamada Harry Potter. Dessa forma, os alunos tiveram um interesse maior por terem mais informações sobre a coleção e já terem registros mnêmicos. A comunicação não precisou ser tão "forçada" como no poema The Raven de Edgar Alla Poe. A interação desenvolveu uma apropriação maior de palavras e permitiu ao aluno uma maior fluência na leitura. Mencionado anteriormente, trata-se de uma literatura contemporânea, ou seja, o vocabulário foi de maior acessibilidade.

Como já citado em outro artigo, *O que conta um conto em sala de aula de língua estrangeira* (CAMILIO; TIMMERMANN, 2016), nota-se que, quando o leitor expunha sua visão sobre o texto, ele acionava um determinado material linguístico, mostrando sua subjetividade e a receptividade do texto.

3.3 Diversos gêneros

Um workshop de leitura foi realizado, no qual foi dada uma tarefa a uma aluna de nível intermediário de língua inglesa. Sua atividade era realizar a leitura de uma entrevista com o ex-presidente norte-americano Barack Obama, uma reportagem do jornal The New York Times, e um conto online. Para contrastar com esses materiais autênticos, a aluno realizou a leitura de uma entrevista, de um conto, e de uma reportagem, todos presentes em um livro didático.

Essa atividade propunha a leitura de três textos autênticos e três textos didáticos do mesmo gênero, que são, conto, reportagem e entrevista. Atividade foi bem-sucedida, uma vez que a aluna relatou uma veracidade maior nos materiais autênticos, pois "parecem com textos em português". Apesar do vocabulário mais difícil (desconhecido pelos estudantes), os textos autênticos instigaram o reconhecimento de novos sentidos, assim, permitindo uma potencialização no aprendizado.

Depois dessas leituras, houve o acréscimo de perguntas referentes aos temas, debatendo a opinião da aluna sobre os assuntos. Quando questionada sobre a diferença sobre os materiais autênticos e didáticos, bem como vantagens e desvantagens de cada, sua posição foi a seguinte (sem correção linguística):

> * DIDATICAL MATERIALS:
> Advantages: for example, a book present the rules and exercises about one content what mean "explications for you understand it".
> Disadvantages: a book is not the "education guide", needing be complemented with others activities.
>
> *AUTHENTICAL MATERIALS:
> Advantages: the tales, reports, interviews and videos from youtube help us to increase our vocabulary and pronunciation (the famous "practice" to make confortable our mind with a second language).
> Disadvantages: these materials are good to complement our learning, and not to teach. For example, the report I understood because I already learned that in others moments with gramatic.[i]

A última frase da estudante – "For example, the report I understood because I already learned that in others moments with gramatic" - fomenta a ideia de que o material autêntico é essencial para uma aquisição de vocábulos, mas que só foi possível sua compreensão devido ao uso de material didático com a explicação gramatical.

4 COMENTÁRIOS

Essa pesquisa e estudo feitos sobre o assunto mostraram as vantagens e desvantagens do uso de materiais autênticos. A inserção desse material deve ser feita com um determinado cuidado, pois ela precisa preencher alguns requisitos, como promover um interesse do aluno, conseguir criar uma relação entre professor e aluno, e relacionar com as estruturas de sala de

---

[i] * MATERIAIS DIDÁTICOS:
Vantagens: por exemplo, um livro apresenta as regras e exercícios sobre um conteúdo que significa "explicações para que você entenda isso".
Desvantagens: um livro não é o "guia de educação", precisando ser complementado por outras atividades.
* MATERIAIS AUTÊNTICOS:
Vantagens: os contos, reportagens, entrevistas e vídeos do Youtube ajudam-nos a aumentar nosso vocabulário e pronúncia (a famosa "prática" para deixar confortável nossa mente com uma segunda língua).
Desvantagens: esses materiais são bons para complementar nossa aprendizagem, e não para ensinar. Por exemplo, a reportagem eu entendi porque já aprendi isso em outros momentos com gramática (tradução adaptada nossa).

aula. Os textos autênticos, para nós, servem de atividades extras para a natureza da aula, criando um ambiente de interação com o mundo real. Porém, o uso de materiais didáticos deve ser feito como objeto principal da aula, pelo fato de que eles e a interação professor-aluno desenvolverão uma capacidade do aluno de compreender os materiais didáticos e autênticos, e, principalmente, uma capacidade de apropriarem-se dos textos autênticos. O material didático, com todas suas funções gramaticais, é a base para a compreensão do material autêntico. Dessa maneira, o uso da autenticidade é suportado pela estrutura de materiais didáticos.

Diante do trabalho, foi possível reconhecer que há diversas opiniões sobre o que seria material autêntico, sua aplicação em sala de aula. Portanto, essa questão de uso dos textos depende, especialmente, da interação professor-aluno. O professor identifica o nicho que o aluno se encontra e, dessa forma, ele consegue suscitar no estudante um interesse maior para que a autenticidade deixe “marcas” no aluno. O fato do material autêntico de interesse do aprendiz ser trazido em sala de aula poderá resultar em diversas atividades positivas. Por exemplo, o aluno fica interessado no aprendizado das informações trazidas e entra em um contato maior com a língua.

Sem o interesse do aluno pelo tema escolhido de material autêntico, a criação do ambiente feito em sala de aula fica restrita e não dá um progresso. Pelo fato de não pertencer ao mundo do aluno, o desinteresse será maior e o contato fica sem mais informações.

Com as teorias apresentadas, e os conhecimentos advindos de áreas psicológicas e linguísticas, o melhor ambiente entre professor-aluno gera novas representações para o conteúdo, sendo assim, permite o desenvolvimento de valores para ambos os sujeitos. Dessa maneira, o material autêntico se adapta ao contexto da sala de aula, trazendo um aprofundamento maior e de maior interesse do aluno.

Então, os materiais autênticos, como já dito, são para falantes nativos em um determinado contexto. Entretanto, eles podem estar presentes em sala de aula se houver um cuidado do professor para que o interesse do estudante não seja perdido. Além disso, o material autêntico poder ser adaptado para o nível do aluno e com um objetivo didático. Com todo esse entendimento, dirigimo-nos para a as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a questão do uso de materiais autênticos em sala de aula, os seus diferentes tipos de textos e a aplicação deles no ambiente de aprendizado de língua inglesa. Em um primeiro momento, foram discutidos os aspectos teóricos sobre autenticidade com base em diversos autores. A autenticidade que advém dos materiais autênticos, como foi mostrado anteriormente, designa os textos para um objetivo diferente (meta de transmissão de uma informação para falantes nativos em um determinado contexto) do que o objetivo didático (meta de transmissão de um determinado conteúdo).

Após isso, relatamos atividades realizadas com alunos de inglês com nível intermediário. As atividades como o uso do poema The Raven, do conto The tale of the three Brothers, e uma atividade com diversos gêneros (reportagem, entrevista, conto) ajudaram no desenvolvimento de uma discussão sobre os textos autênticos em sala de aula.

Por fim, relacionamos os conceitos do trabalho realizado e enfatizamos que o texto autêntico pode ser utilizado com interligação ao material didático, desde que tenha sido feita uma adaptação, se necessária, e escolhido algo de interesse ao aluno. Assim, o estudante pode criar opiniões e uma discussão sobre o assunto pode ser desenvolvida.

Investigando as teorias sobre autenticidade e as práticas que derivam dela, foi constatada, com relatos de atividades em sala de aula, a necessidade de materiais autênticos para aprendizagem/conhecimento de uma nova cultura e a inserção do aluno em contato com outras diferenças, tanto com vocabulário como com outra sociedade. Percebemos que a adição de materiais autênticos é um coadjuvante da sala de aula. O ensino didático vem, ainda, em primeiro lugar, para dar sustentação às atividades com textos autênticos. Além disso, a aprendizagem de uma língua estrangeira tem como base não só o uso de materiais didáticos e autênticos, mas também a interação do aprendiz com o seu instrutor e seus colegas.

Consideramos, com base na discussão realizada neste trabalho, que o uso de materiais autênticos potencializa o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira, bem como a sua utilização durante as aulas motiva os estudantes quanto ao interesse em relação à língua-alvo e, dessa forma, amplia o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e culturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas***.** 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.

ANDRADE E SILVA, Mariana K. *Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de Alemão como Língua Estrangeira:* reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-método e da aprendizagem como participação. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 2016.

BREEN, Michael P. Authenticity in the language classroom. *In*: *Applied Linguistics 6.* Oxford: Oxford University Press, 1985.

BROWN, Steven; MENASCHE, Lionel. *Defining Authenticity.* Disponível em: <http://class.ysu.edu/~english/faculty/brown/personal/BrownMenasche.doc>. Acesso em: 21 Set. 2017.

CAMILIO, Kevin; TIMMERMANN, Rafael. O que conta um conto em sala de aula de língua estrangeira. *In:* IX Seminário de línguas estrangeiras (SELES) e V Seminário de Língua materna (SELM). Passo Fundo. *Anais do evento parte II Língua Estrangeira.* Passo Fundo: UPF Editora, 2016. pp. 298-307

EDELHOFF, Christoph. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. *In*: EDELHOFF, Christoph (org.). *Authentische texte Im Deutschuneterricht: Einführung und Unterrichstmodelle.* Munique: Hueber, 1985. pp. 5-30.

KLEIN, Joanna. *Why onions make you cry?* Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/09/05/science/onions-crying-chemicals.html>. Acesso em: Acesso em: 21 Set. 2017.

LANSFORD, Lewis. *Authentic materials in the classroom: the advantages.* Disponível em: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/05/16/authentic-materials-classroom-advantages/> Acesso em: 21 Set. 2017.

NEUNER, Gerhard.; KRÜGER, Michael.; GREWER, Ulrich. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* Berlime Munique; Langenscheidt, 1981.

POE, Edgar Allan. *The Raven.* Disponível em: <www.poetryfoundation.org/poems/48860/the-raven> Acesso em: 21 Set. 2017.

RANSOM, Cliff. *President Barack Obama on how to win the future.* Disponível em: <https://www.popsci.com/features/interview-with-president-barack-obama/?i10c.encReferrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS5ici8%3D> Acesso em: Acesso em: 21 set. 2017.

RICHARDS, Jack C. *Interchange fourth edition.* New York: Cambridge, 2013.

ROSE, Luiz H.; FATURETO, Maiza; SEKIYA, Tereza. *Free Riders.* New York: Cambridge, 2008.

ROWLING, J. K. *Harry Potter and the Deathly Hallows (part I).* London: Levine books, 2009.

VIEIRA, D. A. *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira.* 2012. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

WIDDOWSON, Henry. G. *Teaching Language as a Communication.* Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILDE, Oscar. *The Nightingale and the rose.* Disponível em: <www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/NigRos.shtml>. Acesso em: 21 set. 2017.

INVESTIGATIVO E LITERÁRIO: O HIBRIDISMO DE GÊNEROS JORNALÍSTISO EM "O HOLOCAUSTO BRASILEIRO"

Larissa Julia Paludo[i] (UPF)
Maria Joana Chiodelli Chaise[ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

"O Holocausto Brasileiro" (2013), da jornalista mineira Daniela Arbex, narra toda barbárie ocorrida no Hospital Colônia, em Barbacena, Minas Gerais. A instituição psiquiátrica funcionava como um depósito humano. Recebia todo tipo de pessoas, sendo que em 70% das entradas os pacientes não possuíam diagnóstico de doença mental (BRUM apud ARBEX, 2013, p. 14). O local foi palco de negligência, abusos, uso imoderado do eletrochoque, internações de minorias cujas identidades eram arrancadas e aproximadamente 60 mil mortes foram registradas nas dependências da instituição. O conteúdo do livro é passível de questionamentos quanto a sua classificação em termos de gêneros jornalísticos. Ao mesmo tempo, as classificações de gênero e definições de jornalismo literário e investigativo causam dúvidas. Ora gêneros pouco estudados, ora gêneros pauta de muitas discussões e divergências. Ainda, gêneros redundantes em termos de características. No embalo dessas inquietações, a pesquisa tem como objetivo compreender as relações entre jornalismo literário e jornalismo investigativo no livro "O Holocausto Brasileiro". A análise toma como norte a metodologia da análise de conteúdo. A elaboração da fundamentação teórica é construída a partir da teoria do newsmaking, que parte de um princípio construtivista ao afirmar que as notícias informam e têm relação com a realidade, mas não constituem um jornalismo manipulador (PENA, 2015, p. 128).

2 AS DISCUSSÕES SOBRE GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Muito anterior ao jornalista, a noção de classificar gêneros é originada na literatura. A primeira noção de separação de gêneros literários surgiu na Grécia Antiga com Platão. Logo em seguida, Aristóteles trouxe uma reflexão sobre a existência de gêneros (SEIXAS, 2017, p. 17). Já a primeira

[i] Graduação em Jornalismo pela Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: lariissapaludo@gmail.com
[ii] Mestre em Ciências da Comunicação pela UNISINOS, professora e pesquisadora da FAC-UPF, Brasil. E-mail: mariajoana@upf.br

classificação jornalística veio com o editor inglês Samuel Buckeley, quando separou as notícias dos comentários no jornal Daily Courant (PENA, 2016, p. 66).

No Brasil, emergiram as classificações que distinguiam o informativo do opinativo no século XX (MELO, 2010). Classificar gêneros, de acordo com Melo (2006, p. 68), é criar identidades. Para ele, as identidades brasileiras são compostas a partir de influências estrangeiras. As primeiras influências foram europeias, porém foi dos norte-americanos a maior base jornalística utilizada no Brasil (MELO, 2006, p. 68).

Apesar de, em 1985, ter estabelecido a divisão de gêneros entre opinativo e informativo, ao falar de identidade brasileira, Melo (2006, p. 69) afirma que a fronteira bem estabelecida entre opinião e informação no jornalismo norte-americano nunca funcionou no nosso país. A classificação de gêneros jornalísticos realizada por Melo, em 1985, se tornou a mais referenciada nos estudos de comunicação (SEIXAS, 2017, p. 69). Em um primeiro momento, Melo (1994, p. 65) dividiu o material jornalístico produzido no Brasil entre informativo e opinativo. Na época em que realizou a pesquisa, o autor afirmava ver apenas os dois gêneros na prática jornalista realizada no Brasil. Porém, atualmente, ele reconhece a existência de outros três: interpretativo, diversional e utilitário (MELO, 2012, p. 22).

2.1 Jornalismo diversional: a sedução e a emoção

Na década de 1960, surge um movimento novo em termos de escrita jornalística. Eram textos que primavam pela qualidade da escrita e se utilizavam de artifícios literários. No Brasil, a revista Realidade, da Editora Abril, que possuía reportagens extensas e com alta tiragem, foi uma das pioneiras nessa prática (FARO apud ASSIS, 2010, p. 157). Mais tarde, esse artifício seria nominado como gênero diversional nas tabelas de Melo.

Dentro do gênero, foram então postas, por Melo (1994, p. 34), as categorias histórias de interesse humano e histórias coloridas. As histórias de interesse humano são caracterizadas, segundo o autor, como uma narrativa que prima pelos detalhes dos protagonistas envolvidos em determinado acontecimento.

Associado com o jornalismo literário, o gênero diversional, que apesar de manter a linha da informação, vai buscar, nos elementos da literatura, um acréscimo para atrair o leitor. Ele foi também relacionado ao *New Journalism* (MELO apud ASSIS, 2010, p. 72). Entre esses recursos da literatura

estão a riqueza dos detalhes, as descrições longas, uso de metáforas e imersão na história, bem como a humanização do relato, a quebra de paradigma quando se fala em impessoalidade do jornalista com a fonte e a desconstrução do lead (NECCHI, 2017, p. 5).

3 JORNALISMO LITERÁRIO

De um lado, o jornalismo e seu compromisso com a veracidade das informações. Por outro, a literatura e a sua maneira romanceada, senão elegante, de narrar desde poesias a cartas. Desta miscelânea, surge uma das fórmulas encontradas pelos jornalistas para prender seus leitores. As origens do denominado jornalismo literário não possuem consenso entre os autores que o estudam. Cita-se desde a crise do papel (DINES, 1986, p. 76) até a censura nas páginas dos jornais que fez os profissionais buscarem, na literatura, uma alternativa para a publicação de seus conteúdos (COSSON, 2007, p. 89).

Em termos de conceituação, vai da significação de editores literários e cronistas até o *New Journalism* – que surgiu nas redações norte americanas no século XX – e os relatos, biografias e a ficção-jornalística (PENA, 2016, p. 21).

Para Pena (2016, p. 13-15), o jornalismo literário é como uma Estrela de Sete Pontas, que funciona quando todas as características estão presentes. Seu conceito destaca a primeira ponta da estrela como potencializar o conhecimento absorvido no jornal diário. Aqui estão incluídas a checagem de informação, apuração exaustiva, abordagem ética e a observação atenta. A próxima ponta se encarrega de ultrapassar os limites do acontecimento cotidiano, ou do factual. Nesse caso, o repórter não tem mais o *deadline*[i] de entregar o material no fechamento da edição. Não há periodicidade e atualidade.

A terceira característica é buscar e proporcionar ao leitor uma ampla visão da realidade. “A preocupação do jornalismo literário, então, é contextualizar a informação de forma mais abrangente possível” (PENA, 2016, p. 14). A quarta ponta da estrela tem a ver com o compromisso social do jornalismo: exercer a cidadania. A pauta deve ser relevante a ponto de contribuir à sociedade e à formação do cidadão. Sem fórmula pronta, a quinta característica do gênero é quebrar com o *lead*. Em sexto, se evitam os “definidores primários”, ou seja, aquelas fontes oficiais (que exercem algum cargo público ou especialistas) que sempre dão entrevistas e complementam as notícias. Neste aspecto, o

[i] Termo inglês que remete ao tempo estimado para a entrega do material jornalístico ao editor-chefe, ou a pessoa responsável para o fechamento da edição.

jornalismo literário se preocupa muito mais com as histórias impressionantes de pessoas "comuns", pessoas da vida real, os anônimos. Por último, a última das sete pontas é a perenidade. O texto deve permanecer por gerações, influenciando e servindo de aprendizado no contexto social daquele local (PENA, 2016).

Além de Pena (2016), Lima (2017), ao propor um novo conceito sobre o jornalismo literário, traz três categorias de conteúdo que auxiliam na conceituação. Lima (2017) entende que os conceitos de jornalismo literário estão bem disseminados no âmbito acadêmico e bem compreendidos na prática dos repórteres, mas enxerga uma lacuna quanto à visão de mundo presente nessas narrativas. Ao experimentar essa proposta, o autor traz um novo conceito: o de Jornalismo Literário Avançado no século XXI. São apresentadas três categorias de conteúdo:

> Os textos do Jornalismo Literário carregam, inevitavelmente, o legado múltiplo dos paradigmas formais ou mesmo inconscientes que conformam o modo com que percebem, interagem com, captam e expressam o real. Nesse processo de comunicação entram em jogo crenças, valores, modelos de conhecimento pertencentes ao universo individual de cada autor, ao seu campo de prática profissional, à sociedade de sua época e lugar, às influências múltiplas procedentes das mais diversas fontes do mundo globalizado de nossos dias, numa dinâmica e complexa efervescência borbulhante dos inúmeros fatores que geram nossa construção simbólica do que entendemos por realidade (LIMA, 2017).

A partir dessa visão de realidade, baseado nos conceitos de Edgar Morin – que enxerga o conhecimento como complexo e refuta o paradigma da simplificação – e em outros conceitos da filosofia e da física quântica, Lima (2017) propõe uma concepção de Jornalismo Literário Avançado, que entende a realidade a partir de sua complexidade e vai buscar, em seus textos, expor um conhecimento transdisciplinar.

Após realizada a abordagem sobre o jornalismo literário, a discussão se debruça sobre o jornalismo investigativo, que é compreendido, nesta pesquisa, dentro do gênero interpretativo.

4 JORNALISMO INVESTIGATIVO

O ano era 1972. Os jornalistas Carl Bermstein e Bob Woodward, do jornal *The Washington Post,* começavam uma reportagem que deixaria seus nomes para a história do jornalismo investigativo. Em 17 de junho daquele ano, cinco homens são presos ao tentar grampear telefones em um dos escritórios do Watergate. O detalhe crucial: no local ficava o Comitê Nacional Democrata. Bermstein e

Woodward despertam suas atenções para a invasão e a primeira reportagem assinada sobre o caso sai em 19 de junho de 1972.

A investigação dos dois jornalistas continua, com o auxílio de uma fonte, que mais tarde descobriu-se ser um agente do alto escalão do FBI (THE WASHINGTON POST, 2017). A partir daí os jornalistas começam um amplo trabalho de investigação jornalística e descobrem os desdobramentos, como o fato de um dos invasores estar na folha de pagamento do comitê de reeleição de Nixon[i]. O esforço dos repórteres só teve efeito dois anos mais tarde, já que em outubro de 1972 Richard Nixon conseguiu sua reeleição. As investigações do governo continuaram solicitando as fitas à Casa Branca e em 8 de agosto 1974, por pressão popular e correndo risco de sofrer impeachment, Nixon se torna o primeiro presidente a renunciar do cargo.

No Brasil, o jornalismo investigativo começou algumas décadas mais tarde, após fim da ditadura militar (1964-1985), quando a censura acabou (FORTES, 2005, p. 9). De acordo com Fortes (2005, p. 9), foi com a volta da democracia que os jornalistas passaram a ter mais espaço e realizarem melhores buscas pela notícia. Outro marco importante para o gênero no Brasil foi a criação da Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo, a Abraji, em 2002, uma vez que a instituição de jornalistas é desvinculada do campo empresarial da comunicação e não representa interesses privados (FORTES, 2005, p. 9).

Logo após o surgimento do modelo de jornalismo no Brasil, surge a necessidade de ser estudado, analisado e entendido por intelectuais e pesquisadores. Sequeira (2005, p. 16-19) aponta que, se não fosse Dines e Lage, que voltaram os estudos para o jornalismo investigativo em suas pesquisas, o gênero cairia no esquecimento, uma vez que Melo, de antemão nega o investigativo. Melo iria reconhece-lo como gênero mais tarde e o classificará como interpretativo.

4.1 Jornalismo interpretativo: a conceituação

Leandro e Medina (1973) caracterizam o conteúdo como reportagem interpretativa e atribuem, então, três fatores de identificação. A primeira direção é associar vários fatos que têm em comum o mesmo tempo e espaço. O segundo fator diz respeito à identificação e valorização do ser humano na reportagem, de modo que o relato jornalístico consiga atingir um nível de generalização. Por último,

[i] Presidente dos Estados Unidos na época, Nixon concorria, pelo Partido Republicano, à reeleição em 1972.

uma mescla entre informação jornalística e conhecimento científico, que possa criar um quadro de referências (COSTA; LUCHT, 2010, p. 111). Na concepção de Beltrão, a reportagem em profundidade, inserida dentro do formato do gênero interpretativo, deve conter análises, projeções futuras e prognósticos, além de fatores antecedentes e informações complementares (COSTA; LUCHT, 2010, p. 112-113).

Em termos de conceituação, Nascimento (2010, p. 10) traz o manual de reportagem da *Investigative Reporters and Editors* (*IRE*), que reúne as características de um material oriundo de jornalismo investigativo, que são: 1) A investigação deve ter sido feita pelo repórter e não ser uma reportagem sobre uma investigação feita por terceiros; 2) A pauta da reportagem deve ser de relevância para quem for consumir o conteúdo; 3) O enfoque da reportagem deve ser algo que está sendo mascarado ou escondido da sociedade em geral.

Melo, que havia negado o investigativo, cedeu e o acrescentou em sua grade de classificações. Dentro do interpretativo, elencou os formatos: dossiê, perfil, enquete e cronologia (MARQUES DE MELO apud COSTA, 2010, p. 66).

Para Lima (1995, p. 25-26), o cerne do interpretativo é tentar evitar que o leitor fique desprovido de informações para compreensão do seu contexto social, tempo, causas, fenômenos e origens no qual está inserido. Na prática, a audiência passa a entender melhor o que antes não estava claro com a mistura de alguns fatores: o contexto, os antecedentes, o suporte especializado, a projeção e o perfil.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as relações de gêneros entre jornalismo literário e jornalismo investigativo na obra "O Holocausto Brasileiro" (2013). A análise de conteúdo é a metodologia proposta. Este método desenvolveu-se nos Estados Unidos com a Escola de Jornalismo de Columbia, que foi a pioneira nos estudos quantitativos dos jornais (BARDIN. 2016, p. 21).

Apesar de não ser obrigatória, categorização é um procedimento presente na maioria da organização de uma análise (BARDIN, 2016, p. 145). A categorização é definida como a "classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos" (BARDIN, 2016, p. 145). Esta

pesquisa constrói a análise a partir de duas categorias de análise: o jornalismo investigativo e o jornalismo literário.

Para o jornalismo literário, serão utilizados nove conceitos propostos por Pena (2016) e Lima (2017). Os conceitos de Pena (2016), a partir da Estrela de Sete Pontas, tem a escolha justificada como uma das definições no que se refere ao jornalismo literário dentro do universo de leituras da pesquisadora. Neste sentido, as categorias de jornalismo literário, segundo Pena (2016), são: 1) Potencializar os recursos do jornalismo; 2) Ultrapassar os limites do acontecimento cotidiano; 3) Proporcionar ao leitor uma ampla visão da realidade; 4) Compromisso social do jornalismo: exercer a cidadania; 5) Quebrar com o *lead*; 6) Evitar os "definidores primários (fontes oficiais); 7) Perenidade.

Os conceitos de Lima (2017) também não poderiam ficar de fora, visto sua dedicação e extensa pesquisa em jornalismo literário. A pesquisa de Lima (2017) se volta para uma lacuna existente dentro do jornalismo literário, que é a construção do texto a partir da visão de realidade do jornalista. Para abordar o tema, Lima (2017) aponta que o Jornalismo Literário Avançado possui três características: recursos operativos e técnicos que se diferem dos utilizados no jornalismo convencional, o caráter autoral do conteúdo e a visão de mundo do jornalista que fica implícita na narrativa. Um dos itens que o autor traz será excluído por já constar na classificação de Pena (2016). O próprio Lima (2017) entende que este conceito já está bem disseminado no âmbito acadêmico, que se refere aos recursos operativos e técnicos – que pode ser abrangido quando Pena (2016) fala em potencializar os recursos do jornalismo. Os outros dois conceitos serão inseridos para as categorias de análise da pesquisa, sendo: 8) caráter autoral do modelo (já que diferente do jornalismo tradicional, que possui um padrão e um modelo – utilização do *lead* –, no jornalismo literário os artifícios de linguagem, a maneira como o repórter capta e absorve o ambiente e a história, fazem a diferença na narrativa); e 9) a visão de mundo do jornalista, que ficará implícito no conteúdo (que entende a complexidade de contar uma história a partir de uma série de influências como crenças, valores, conhecimento consumido, domínio prático das ferramentas jornalísticas, entre outras questões, que constroem o que o jornalista entende por realidade (LIMA, 2017).

Para o segundo grupo de categorias de análise, relativo ao jornalismo investigativo, a pesquisadora construiu, a partir da revisão bibliográfica, uma proposta de classificação em virtude da ausência, no referencial estudado, de uma categorização que suprisse o proposto no problema de pesquisa. Sendo assim, as três primeiras características ficam por conta das propostas de Medina e

Leandro (COSTA e LUCHT, 2010), que vão pontuar que o jornalismo interpretativo é: 1) Associar vários fatos que têm em comum o mesmo tempo e espaço; 2) Identificar a valorização do ser humano na reportagem; 3) Mesclar informação jornalística e conhecimento científico, a fim de criar um quadro de referências. A próxima característica é de Pena (2015): 4) promover questionamentos acerca das consequências do conteúdo jornalístico produzido. O próximo item que compõe a classificação vem de Nascimento[i] (2010), do manual de reportagem da *Investigative Reporters and Editors*, que aponta que: 5) a investigação deve ter sido feita pelo repórter e não por terceiros.

Para a análise, a amostragem foi definida de maneira intencional, ao utilizar dois capítulos que, a partir do entendimento da pesquisadora, melhor representam o jornalismo investigativo e o jornalismo literário no universo retratado. Para o jornalismo literário selecionou-se o capítulo I "O pavilhão Afonso Pena" e para o investigativo/interpretativo, o capítulo IV "A venda de cadáveres".

6 ANÁLISE

O primeiro capítulo inicia com a história de Marlene Laureano, uma moça que passou em um concurso público e foi contratada como atendente psiquiátrica no Hospital Colônia, em Barbacena. Foi o segundo emprego dela. Logo no início, um dos sete conceitos de Pena (2015) aparece, que é a quebra do *lead*, no primeiro parágrafo, quando Arbex abre o texto contextualizando a vida da funcionária.

Enquanto conta a história de Marlene chegando no Pavilhão Afonso Pena, o texto de Arbex (2013) demarca outras duas características do conceito proposto pelo autor. A primeira é a potencialização de recursos jornalísticos, que é vista por Pena (2015) como a criação de novas estratégias narrativas, a partir do conhecimento adquirido anteriormente no jornalismo diário. A segunda é ultrapassar os limites do cotidiano, ou seja, não há uma preocupação em trazer dados atuais e periódicos e também não se trata de notícias corriqueiras a que estão habituados os leitores como taxa de juros, sessões políticas, agricultura.

Essas características ainda aparecem outras vezes. A primeira é quando contextualiza brevemente a história da origem do Colônia e dos chamados hospícios que se mantiveram durante

[i] O terceiro item proposto por Solano no *Investigative Reporters and Editors*, que afirma que jornalismo investigativo é configurado como algo que está sendo escondido ou mascarado da sociedade foi excluído da categoria de análise porque a história contada no livro não era segredo à época. A Revista Cruzeiro publicou uma série de fotos (que posteriormente deram origem ao objeto de estudo desta pesquisa) e era de conhecimento dos brasileiros as barbáries que aconteciam na instituição.

décadas no Brasil do século XX. Mais à frente, também são identificadas quando são descritos os métodos utilizados para conter os pacientes, como o uso imoderado de eletrochoques e a aplicação de injeções sem a prescrição médica. Por fim, o texto ultrapassa os limites do cotidiano quando apresenta a história de uma das pacientes, que foi mandada para a instituição sem diagnóstico.

Em seguida, a narrativa faz a ambientação do pavilhão Afonso Pena e traz números como o dos 70 mil mortos nas dependências da instituição ao longo dos anos de funcionamento. A maneira como os pacientes chegavam ao Colônia também é descrita neste capítulo. Eram os chamados "trens de doido", que levavam pessoas amontoadas, semelhante ao que os nazistas faziam com os judeus na II Guerra Mundial. Aqui, já é possível perceber a terceira característica proposta por pena para o jornalismo literário: a ampla visão da realidade, que se trata do aprofundamento exaustivo do fato. Ampla visão da realidade não pode ser compreendida como sinônimo de visão de mundo, mas sim da incansável busca do repórter atrás das informações que tragam o melhor contexto possível e possam situar o leitor sobre os fatores envoltos (PENA, 2015, p. 14).

É possível afirmar que o livro proporciona uma ampla visão da realidade pela apuração, quantidade de pacientes, ex-funcionários e pessoas entrevistadas que durante algum tempo estiveram envolvidas com o universo do hospital psiquiátrico de Barbacena.

Para construção do material, Arbex (2013) entrevistou os personagens que possuem suas histórias descritas no livro, como a antiga funcionária do Colônia Marlene Laureano. Esse fator, de buscar pelos protagonistas dos acontecimentos no hospital mineiro, correspondem a outra conceituação de Pena (2015), que é de evitar os definidores primários, ou seja, as fontes que sempre têm voz nos veículos de comunicação. Essa característica fica evidente quando a jornalista conta a história de um dos pacientes, Antônio Gomes da Silva. A classificação de evitar os definidores primários aparece outras vezes ao buscar fontes que não eram ditas oficiais, mas sim protagonistas desta história, como pacientes e ex-funcionários.

O capítulo ainda traz as experiências de eletrochoque que aconteciam na instituição, a história de outro paciente, Antônio da Silva, conhecido como Toninho, e do funcionário Geraldo Magela Fraco, que admitiu que nem sempre os pacientes recebiam cargas de eletrochoque com finalidades terapêuticas. O médico Ronaldo Simões Coelho também trabalhou no hospital e confirma o procedimento. O capítulo segue narrando experiências de Francisca Moreira dos Reis – conhecida como Chiquinha –, funcionária da cozinha, que se candidatou a uma vaga de atendente de enfermagem, e da

colega Maria do Carmo. O teste para a vaga pretendida era realizar uma sessão de choque em pacientes masculinos. Um dos pacientes morreu.

Os outros dois fatores propostos por Pena (2015) para definir o jornalismo literário, que são a perenidade e o exercício da cidadania, ficam explícitos pelo contexto social que envolve a narrativa a importância da obra em apresentar e manter, na memória dos brasileiros, um capítulo triste de violação dos direitos humanos que, antes da obra, talvez poucos conhecessem.

Os últimos itens da categoria de análise, propostos por Lima (2017), estão presentes no texto de Arbex (2013) de maneira mais incorpórea, que são o caráter autoral do texto e a construção da narrativa a partir da visão de realidade da autora. O caráter autoral é percebido pela escrita, que não segue um padrão e não está de acordo com a fórmula do jornalismo tradicional – *lead*. Ainda, o caráter autoral também é a maneira como Arbex (2013) conta essa história: a sensibilidade e os elementos de linguagem que são usados a partir da forma como ela observa a vida – seus medos, angústias, preconceitos, de um modo geral sua bagagem cultural – que é inerente à investigação e o jeito como a repórter vai conduzir a apuração. A sensibilidade da jornalista é o caráter autoral do livro-reportagem.

O segundo conceito de Lima (2017), que se refere à maneira como o jornalista cria a realidade e como isso fica implícito no texto, é possível perceber a partir da escolha da pauta e pela autora acreditar que esta é uma história que precisava ser contada; e por segundo pelos elementos que Arbex (2013) traz ao público. Ou seja, contar a intimidade dos personagens com os quais ela criou uma empatia ou então relacionar o que aconteceu no hospital Colônia aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, em que os nazistas mataram judeus aos milhares em campos de concentração.

Além de identificar fatores do jornalismo literário, também é possível observar a presença de elementos do jornalismo investigativo, segundo o proposto na categoria de análise. O primeiro item, que é associar vários fatos que têm em comum o mesmo tempo e espaço, fica explícito com a mescla de histórias que a jornalista conta, que tem em comum a vida na instituição psiquiátrica de Barbacena, no século XX. Também é possível notar a valorização do ser humano na reportagem, a partir do momento em que Arbex (2013) dá voz e conta a história de pessoas que durante décadas eram tachados de loucos e rejeitados socialmente.

A terceira categoria de Leandro e Medina (apud COSTA e LUCHT, 2010) é a união de informação jornalística e conhecimento científico, a fim de criar um quadro de referências. Por fim, ainda é possível mencionar a classificação de Pena (2015) para o investigativo, que é promover

questionamentos acerca das consequências do conteúdo jornalístico produzido, presente na narrativa de Arbex (2013), a partir do momento em que as histórias dos pacientes são expostas e são descritos procedimentos bárbaros e condições de vida precárias.

O capítulo IV, intitulado "A venda de cadáveres" inicia com o ambiente de uma das testemunhas do comércio ilegal de corpos: o professor universitário Ivanzir Vieira. O farmacêutico presenciou a cena dos cadáveres de pacientes do Colônia dispostos no chão da Universidade Federal de Juiz de Fora. Após o depoimento de Ivanzir, Arbex (2013) traz outro personagem que escreveu um artigo e também presenciou esse comércio: o médico psiquiátrico Paulo Henrique Alves. A turma de Paulo manuseava os cadáveres nas aulas de medicina. O depoimento de Ivanzir foi obtido por Arbex enquanto ainda realizava as reportagens para o jornal "A Tribuna de Minas", sendo que quando a jornalista retornou para entrevistá-lo, desta vez para o livro, ele já havia falecido.

Com essa união das duas histórias, de Ivanzir e Paulo, já é possível inserir um dos itens da categoria de análise do jornalismo investigativo, que é a associação de vários fatores que têm em comum o mesmo tempo e espaço, propostos por Medina e Leandro (apud COSTA e LUCHT, 2010).

O segundo item proposto como categoria de análise, também de Medina e Leandro (apud COSTA e LUCHT, 2010), é a valorização do ser humano na reportagem, que aparece quando é descrita a cena dos corpos jogados no chão da universidade, como no trecho a seguir:

> [...]No pátio interno da faculdade havia dezenas de cadáveres espalhados pelo chão em grotescas posições. Parecia que um maníaco sexual havia passado por ali. Os corpos das mulheres, com as saias ou camisolas erguidas, pernas abertas, desnudando sua intimidade. Os homens, com as calças e cuecas – sujas umas, imundas outras – baixadas. As fisionomias eram pálidas, esquálidas. Barbas crescidas, cabelos desgrenhados, pareciam egressos de um manicômio. O cheiro não deixava dúvida de que estavam mortos havia dias (ARBEX, 2013, p. 72).

A valorização do ser humano pode ser notada ainda nas páginas que seguem quando Arbex (2013) aprofunda sua narrativa sobre o comércio de cadáveres. Em seguida, a jornalista apresenta dados referentes aos preços que eram atribuídos aos corpos. De certa maneira, é possível extrair, dos parágrafos, a terceira característica de Medina e Leandro (apud COSTA e LUCHT, 2010), que é mesclar informação jornalística e conhecimento científico:

> Os corpos dos transformados em indigentes foram negociados por cerca de cinquenta cruzeiros cada um. O valor atualizado, corrigido pelo Índice Geral de Preços (IGP-DI) da Fundação Getúlio Vargas, é equivalente a R$ 200 por peça. Entre 4 a 19 de novembro de 1970, foram enviados para a Faculdade de Medicina de Valença quarenta e cinco cadáveres negociados por 2.250 cruzeiros o lote. Corrigido

> pelo IGP-Di, o lote saiu a R$ 8.338,59. Em uma década, a venda de cadáveres atingiu quase R$ 600 mil, fora o valor faturado com o comércio de ossos e órgãos (ARBEX, 2013, 77).

Quando Arbex (2013) faz a correção monetária, a partir do Índice Geral de Preços[i] (IGP-DI), ela está se apropriando de informação da área da economia e traduzindo para o público em geral. Neste item, o repórter faz algo também conhecido como jornalismo científico, que é utilizar o conhecimento produzido por cientistas e traduzir para a população geral, de modo a contribuir com o desenvolvimento do meio social. O trecho acima ainda configura a valorização do ser humano na reportagem e a quarta categoria, proposta por Pena (2015): a promoção de questionamentos acerca do conteúdo produzido. Isso fica claro a partir do momento em que a repórter apresenta os valores e diz que um corpo humano era vendido por R$ 200 e propõe as seguintes reflexões: quanto valia a vida dessas pessoas? Além de todo o constrangimento passado em vida e da falta de dignidade humana a qual esses pacientes eram expostos, eles ainda se tornavam produtos, passíveis de comércio? O que acontecia com a nossa sociedade à época que fechava os olhos para essas barbáries? Ao levantar essas questões, já é possível relacionar esse trecho com uma das categorias do jornalismo literário, que é o exercício da cidadania, afinal, há uma pausa para reflexão a partir do que é contado no livro.

Nas próximas páginas, Arbex (2013) se explica por não ter conseguido entrevistar Ivanzir novamente, já que ele havia falecido meses antes dela procurá-lo. Ao narrar sua saga em busca do farmacêutico, identifica-se o conceito de Nascimento (2010) que diz que a investigação deve ter sido feita pelo repórter e não por terceiros.

Obstante que no capítulo IV a proposta é analisar a presença de jornalismo investigativo, não se pode deixar de mencionar que também foram percebidos elementos de jornalismo literário na narrativa. Da Estrela de Sete Pontas (PENA, 2015), além do exercício da cidadania, há a quebra do *lead*, são ultrapassados os limites do cotidiano, potencializados os recursos do jornalismo, é proporcionado uma ampla visão da realidade, são evitados os definidores primários e a perenidade é observada, também.

A quebra do *lead* está nos primeiros parágrafos do capítulo, que não primam por aquela conhecida fórmula. A ampla visão da realidade (PENA, 2016), bem como o caráter autoral do relato (LIMA, 2017), aparecem de maneira mais abrangente pelo conteúdo relatado, pelo aprofundamento no assunto e pela interpretação dos dados, como o valor que era conferido aos cadáveres. Bem como essa categoria, as demais, já citadas, ultrapassar os limites do cotidiano, potencializar os recursos do

[i] Estatística da Fundação Getúlio Vargas (FGV) que mede a inflação de produtos em determinado período.

jornalismo, evitar os definidores primários, estabelecer a perenidade no material (PENA, 2016) e explicitar a visão de mundo da jornalista (LIMA 2017), são notadas de maneira mais absoluta. Ou seja, a partir do momento em que se traz um assunto delicado, como o comércio de corpos humanos – que eram submetidos a condições indignas – dentro de um livro que traz à tona um recorte dos acontecimentos em um hospital psiquiátrico, se quebra com os limites do cotidiano, se potencializam os recursos do jornalismo, e se atribui ao conteúdo a perenidade. O entendimento de realidade de Arbex (2013) também pode ser compreendido a partir do momento em que há um teor de impacto diante do que acontecia – venda de corpos humanos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os capítulos do livro-reportagem "O Holocausto Brasileiro", da jornalista Daniela Arbex (2013), a partir da proposta de compreender as relações estabelecidas entre o jornalismo literário/diversional e o jornalismo investigativo/ interpretativo, percebeu-se a presença de ambos os conceitos nos dois capítulos. A proposta da pesquisadora foi analisar o jornalismo literário no capítulo I o jornalismo investigativo no capítulo IV. Porém, a análise não pode se voltar apenas para um gênero com a exclusão do outro em um mesmo capítulo, uma vez notada a presença de ambos. E talvez aqui resida um dos pontos importantes de resposta à questão proposta desde o início desta pesquisa: muito mais do que a presença dos dois gêneros no texto, eles se relacionam. Um dá sustentação ao outro. O texto funciona porque há uma parceria entre literário e investigativo. O investigativo é mais sutil quando comparado com a presença do literário. Mas ele é o alicerce, o pilar de sustentação do texto, uma vez que sem toda a investigação feita pela repórter, não haveria elementos ou informações para construir um texto com uma linguagem que confira jornalismo literário.

Constatou-se, portanto, que existe uma confluência entre os gêneros investigativo e literário no livro-reportagem "O Holocausto Brasileiro", de Daniela Arbex (2013), de modo que a presença de um gênero não exclui o outro. Compreendeu-se, a partir do objetivo de estudar a relação entre os gêneros, que esse diálogo estabelecido entre investigativo e literário foi essencial para o conteúdo final, que se apresenta no livro.

O investigativo foi necessário pela pesquisa de campo e pela persistência de Arbex na apuração das informações. Já o literário é fundamental pela sensibilidade que denota no texto, estreitando laços e

criando uma empatia, com os personagens, no leitor. Engavetar gêneros, ou entender que um exclui o outro, é um paradigma antigo, já presente nos estudos de Melo (1985), que talvez não seja condizente com a produção textual no século XXI e seu contexto social. Superar esse paradigma e entender o hibridismo dos gêneros é essencial para avançarmos na criação de conhecimento científico e repensarmos as suas classificações, que talvez precisem ser atualizadas.

REFERÊNCIAS

ARBEX, D. *O Holocausto Brasileiro*. São Paulo. Geração Editorial. 2013.

ASSIS, F. Gênero Diversional. In: ASSIS, F.; MELO, J. M. *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de São Paulo. 2010.

ASSIS, F. *Fundamentos para a compreensão dos gêneros jornalísticos*. 2010. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu21_2.pdf> Acesso em: 16 mar. 2017.

BARDIN. *Análise de conteúdo*. São Paulo. Edições 70. 2016.

BELO, E. *Livro-reportagem*. São Paulo. Contexto. 2006.

BRASIL. *Lei n° 10.216 de 6 de abril de 2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm>. Acesso em: 04 jun. 2017.

BRUM, E. Os loucos somos nós. In: ARBEX, D. *O Holocausto Brasileiro*. São Paulo. Geração Editorial. 2013.

COSTA, L. A. Gêneros jornalísticos. In: ASSIS, F.; MELO, J. M. *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de São Paulo. 2010.

COSTA, L. A.; LUCHT, J. M. P. Gênero Interpretativo. In: ASSIS, F.; MELO, J. M. *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de São Paulo. 2010.

DINES, A. O papel do jornal: uma releitura. São Paulo. Summus. 1986.

DOWNIE JR, L. *Forty years after Watergate, investigative journalism is at risk*. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/opinions/forty-years-after-watergate-investigative-journalism-is-at-risk/2012/06/07/gJQArTzlLV_story.html?utm_term=.ed57b6d317d0>. Acesso em: 29 mar. 2017.

FORTES, L. *Jornalismo investigativo*. São Paulo. Contexto. 2005.

HERSCOVITZ, H. G. Análise de conteúdo em jornalismo. In: LAGO, C.; BENETTI, M. *Metodologia de pesquisa em jornalismo*. Petrópolis. Vozes. 2010.

LIMA, E. P. *Páginas ampliadas*: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. Campinas. Editora da UNICAMP. 1995.

LIMA, E. P. *Memória do Futuro*: Jornalismo Literário Avançado no Século XXI. Disponível em: <http://www.edvaldopereiralima.com.br/index.php/jornalismo-literario/artigos/212-memoria-do-futuro-jornalismo-literario-avancado-no-seculo-xxi>. Acesso em: 21 maio 2017.

MELO, J. Panorama diacrônico dos gêneros jornalísticos: raízes profundas. In: MELO, J. M.; LAURINDO, R.; ASSIS, F. *Gêneros Jornalísticos*: Teoria e Práxis. Blumenau, SC: Edifurb, 2012.

MELO, J. M. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis. Vozes. 1994.

MELO, J. M. Gêneros jornalísticos: conhecimento brasileiro. In: ASSIS, F.; MELO, J. M. *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de São Paulo. 2010.

MELO, J. M. Teoria do jornalismo: identidades brasileiras. São Paulo. Paulus. 2006.

NASCIMENTO, S. *Os novos escribas: o fenômeno do jornalismo de investigação no Brasil*. Porto Alegre. Arquipélago Editorial Ltda. 2010.

NECCHI, V. *A (im)pertinência da denominação "jornalismo literário".* Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0527-1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2017.

PENA, F. *Teoria do Jornalismo*. São Paulo. Contexto. 2015.

PENA, F. *Jornalismo Literário*. São Paulo. Contexto. 2016.

SEIXAS, L. *Redefinindo os gêneros jornalísticos:* proposta de novos critérios de classificação. Covilhã. LabCom Books. 2009. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20110818-seixas_classificacao_2009.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

SEQUEIRA, C. M. *Jornalismo investigativo*: o fato por trás da notícia. São Paulo. Summus. 2005.

THE WASHINGTON POST. *Watergate*. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/politics/watergate/>. Acesso em: 29 mar. 2017.

ANGÚSTIA, DE GRACILIANO RAMOS: INVESTIGAÇÕES SOBRE O ESTADO DE ANGÚSTIA E A TRAJETÓRIA DA PERSONAGEM LUÍS DA SILVA

Larissa Scherer[i] (UNISC)

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de uma dissertação[ii] e tem como objetivo realizar uma leitura da *Angústia* a partir dos procedimentos interpretativos da Hermenêutica, com o objetivo de responder aos seguintes questionamentos: De que forma se manifesta, em termos literários, o estado de angústia na obra *Angústia*, de Graciliano Ramos? Em que consiste o estado de angústia da personagem Luís da Silva?

Angústia (1936) é o terceiro romance publicado por Graciliano Ramos, após *Caetés* (1933) e *São Bernardo* (1934). Em 1938, surge *Vidas Secas*, uma das obras mais comentadas pela crítica literária e que ganhou adaptação para o cinema em 1963 pelo diretor Nelson Pereira dos Santos. Nosso ponto de partida é o de que *Angústia* se diferencia dos romances clássicos do autor em que culmina a estética da concisão na escrita, os quais são analisados pela crítica no âmbito do romance de 30, da prosa neorrealista ou do romance regionalista moderno, pelo fato de trazer inovações estético-filosóficas no âmbito da narrativa, podendo ser considerada, em última análise, uma obra múltipla, o que nos possibilita interpretá-la a partir de variadas perspectivas.

Na antiguidade, a angústia esteve presente enquanto sentimento, entretanto, a sua manifestação misturava-se com outros estados de alma, como medo, ansiedade, tédio, melancolia, náusea e desespero. Pesquisadores de inúmeras áreas investigam e escrevem sobre a angústia. Buscamos os aspectos que emergem da obra, quando o estado de alma da angústia é tecido pela linguagem estético-literária, procurando perceber quais características da narrativa evidenciam esse processo. Ao realizar a investigação do objeto de estudo, observamos que

---

[i] Mestra em Letras – Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil. E-mail: larilarischerer@gmail.com

[ii] Dissertação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, em fevereiro de 2017, orientada pela Dr.ª Eunice Terezinha Piazza Gai, na Universidade de Santa Cruz do Sul.

somos envolvidos nesse processo, tendo como pressupostos a literatura não como *conteúdo* e sim como *evento* (DIANO *apud* BOSI, 1988). Deparar-se com o reflexo no espelho, referente às inúmeras possibilidades de quem realmente somos, é um *evento* que se revela (ou é revelado) apenas quando estivermos preparados para enveredar, inescapavelmente, pela angústia.

Portanto, acreditamos que o processo de interpretação exige leitura, reflexão, escrita e reescrita de um sujeito envolvido com o objeto, que interfere no universo da compreensão a partir do sentido que atribui ao texto. Heidegger, ao trabalhar com a Hermenêutica no que tange ao aspecto ontológico, afirma que o horizonte do sentido nos é dado por meio da compreensão. Dado que a compreensão, segundo ele, possui uma estrutura que antecipa o sentido, talvez seja correto afirmar que existe uma compreensão prévia a respeito do texto que escolhemos antes mesmo de iniciarmos a dissertação. Nesse sentido, pretendemos interpretar a obra literária não apenas com o intuito de dissecá-la, tendo em vista uma total separação entre **texto** e **sujeito percepcionante**. Igualmente, procuramos "o diálogo, e não a dissecação", de forma que possamos abrir o "universo da obra literária" (PALMER, 2011, p. 18).

O fato de encarar a obra literária como um **evento** e não como **conteúdo** possibilita-nos sair do espectro da análise literária, de cunho realista, para enveredar pela compreensão ou interpretação da tessitura textual, levando em conta as interações e repercussões naqueles envolvidos no círculo hermenêutico (GADAMER, 1999). Temos como pressupostos a Hermenêutica filosófica, relacionada ao extenso trabalho de Hans-George Gadamer (1999) e às reflexões posteriores de Richard Palmer (2011), bem como *A interpretação da obra literária* de Alfredo Bosi (1988). Optamos por não utilizar propriamente uma metodologia para interpretar a obra literária, ao passo que deixamos o próprio texto nos envolver de forma que pudéssemos observar os sinais que o texto nos fornece como elementos-chave de interpretação, sob a influência da Hermenêutica.

O nosso estudo sobre a construção da angústia no romance é dividido em dois capítulos. No primeiro, apresentamos investigações a respeito do estado de angústia em autores da filosofia e da psicanálise. Em relação à perspectiva filosófica, estudamos as diferentes visões dos filósofos Sören Kierkegaard, Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger e André Comte-Sponville, buscando delimitar algumas ideias a respeito do conceito de angústia. A respeito da perspectiva psicanalítica, buscamos descrever as variações a respeito do conceito de angústia segundo

Freud e Lacan, priorizando, de certa maneira, o trabalho de Lacan devido à possibilidade de aproximarmos as suas ideias às de Heidegger. Também estudamos os sentimentos associados à angústia, tais como o tédio, a melancolia, a náusea e o desespero, com o objetivo de propor algumas distinções teóricas.

O segundo capítulo consiste na interpretação do romance, subdivido em dois subcapítulos: no primeiro, contemplamos as leituras/interpretações já realizadas pela tradição crítica; no segundo, buscamos articular ideias já enunciadas bem como aspectos do referencial teórico de natureza filosófica e psicanalítica ao texto de Graciliano Ramos. Com esse procedimento pretendemos ampliar as possibilidades interpretativas do romance em estudo.

A edição comemorativa de 75 anos da publicação de *Angústia*, organizada por Elizabeth Ramos, utilizada para o nosso trabalho, tornou-se referência para pesquisadores da obra, em função de que ela contém o conteúdo do romance acrescido da fortuna crítica, com resenhas publicadas em jornais e revistas da época, prefácios e posfácios.

Devido à complexidade e extensão do texto da referida dissertação, realizamos um recorte: apresentaremos sucintamente alguns aspectos a respeito das investigações filosóficas sobre o estado de angústia, bem como resultados da nossa interpretação da obra *Angústia*, de forma que quem deseja aprofundar-se na leitura poderá consultar o texto integral do referido trabalho [i].

2 DESENVOLVIMENTO

No capítulo intitulado "Investigação sobre o estado de angústia em autores da filosofia e da psicanálise" realizamos investigação a respeito do estado de angústia, partindo de um estudo das perspectivas filosófica e psicanalítica sobre esse sentimento. A seguir, apresentaremos alguns autores da filosofia, procurando delimitar como surge esse estado de alma ou sentimento.

Ao investigarmos a angústia, observamos autores como Cícero, Platão e Sêneca, procurando delimitar as origens desse sentimento. Para Platão, a angústia aparece ligada à

[i] Texto completo no repositório de dissertações do PPGL, UNISC. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/1492>.

passagem das trevas à luz, ou seja, da ignorância ao conhecimento. Para Cícero, o termo é associado à estreiteza, ligado ao sentimento que os homens vivenciam ao passarem por situações difíceis.

Já na idade moderna, apresentamos os filósofos existencialistas. Para tal propósito, estudamos a contribuição do filósofo Sören Kierkegaard, de fundamental importância para o entendimento do conceito, com sua obra quase enigmática chamada *O conceito de angústia*, publicada em 1844. A partir do caminho aberto por Kierkegaard, percebemos a complexidade do conceito de angústia, o qual foi aprofundado pelos filósofos Jean-Paul Sartre e Martin Heidegger.

Dito isso, salientamos que a origem da palavra "angústia" é latina, advém de *angor* (*angor, oris, masculino*) que significa opressão, angústia, aflição, derivando-se para *angustus* (*angustus, a, um; adjetivo*) que significa apertado, estreito, curto; difícil. A palavra *angustiae* (*angustiae, arum*; feminino, plural) significa desfiladeiro; estreito; brevidade; dificuldades; estar em situação difícil. Também encontramos a grafia de *angustia* (*angustia, ae*; feminino), que significa carestia e escassez (pontes para a penúria).

Uma das mais antigas alusões a esse estado de alma emerge do Livro VII da *República*, do filósofo Platão, na conhecida Alegoria da Caverna (514a-518b). Os homens que vivem nas sombras não conhecem o mundo sensível e inteligível, não possuem, portanto, acesso ao conhecimento. Valemo-nos da análise realizada pela psicanalista Sonia Leite[i] em que ela sugere que a passagem das trevas para a luz, ou seja, da ignorância para o conhecimento (que demanda trabalho, ofusca e cega o homem), seria "uma das primeiras referências indiretas à experiência da angústia como ausência de representação e sentido" (LEITE, 2011, p. 9).

Trazemos à baila os primeiros filósofos a aterem-se ao conceito de angústia. Marco Túlio Cícero em *De natura Deorum* (Da natureza dos deuses), obra em que a angústia é demarcada como um sentimento vivenciado pelos homens ao passarem por situações em que sentem medo e desespero. Sêneca escreve *Sobre a Tranquilidade da Alma*[ii] a fim de esclarecer as dúvidas de seu amigo e discípulo Sereno, iniciante na doutrina estoica. Os estoicos acreditavam que o homem deveria viver em harmonia com a natureza como um senhor - e não

---

[i] LEITE, Sonia. *Angústia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
[ii] Conforme a introdução da edição brasileira realizada por José Rodrigues Seabra Filho, a data de composição da obra é incerta, variando entre os anos de 49 a 61 aproximadamente.

escravo - das dádivas que a vida lhe oferece. Libertando-se das paixões mundanas, atingindo o autodomínio, o homem deve buscar permanentemente a virtude, cultivando sempre os dons que a vida reparte entre todos, afastando-se, então, das flutuações da alma, ou seja, da angústia.

A obra *O conceito de angústia* (1844)[i], de Sören Kirkegaard, possui fundamental importância visto que é a primeira vez em que o conceito é estudado formalmente, procurando fundamentar suas implicações em relação ao pensamento filosófico. Trata-se de uma obra enigmática que abarca uma espécie de fenomenologia do estado afetivo fundamental da existência. Em conformidade com uma prática comum do escritor, devoto da pseudonímia, o texto foi escrito sob o pseudônimo latino de Vigilius Haufniensis.

No Livro do Gênesis, do Velho Testamento, Adão e Eva são punidos por Deus e enviados para fora do jardim do Éden (Gn, 2: 15-17; BÍBLIA, 1982). Nesse trecho, quando a mulher come o fruto proibido, oferecendo-o ao homem, Deus nomeia Adão e Eva, e surge, então, o entendimento da diferença entre o bem e o mal, a diferença entre os gêneros, o nascimento da identidade, ou seja, o discurso da queda. Então, conforme Kiekegaard,

> A angústia subjetiva, no seu mais estrito senso, seria aquela que se localiza no indivíduo em virtude do seu pecado. [...] Entretanto, a diferença entre a angústia subjetiva e a angústia objetiva pode realizar-se de um ponto de vista que leve em conta o mundo, de um modo geral e o estado de inocência do indivíduo depois de Adão. Atingimos, desta maneira, a seguinte classificação: a angústia subjetiva é o mesmo aqui que a angústia que está na inocência do indivíduo, que corresponde à de Adão [...]; por angústia objetiva, compreendemos, ao contrário, o reflexo da pecabilidade da geração no mundo inteiro (KIERKEGAARD, 2007, p. 70-71).

Para Kirkegaard, primeiro tipo de angústia, subjetiva, tem relação com o estado de angústia do indivíduo diante das possibilidades, ligada à inocência do sujeito que se depara com a liberdade. A possibilidade, nesse caso, não se refere a probabilidades abstratas ou mesmo à variedade e multiplicidade de oportunidades e ocasiões que as situações nos oferecem, mas sim significa que cada um é livre para decidir aquilo que quer e considera melhor para si. O segundo tipo de angústia, por sua vez, surge após o pecado, o Nada se torna algo justificado, pois se

---

[i] KIERKEGAARD, Sören. *Il concepto dell´angoscia*. Tradução, notas e edição por Cornelio Fabro. Conoscenza religiosa. 39. Milão: SE SRL, 2007. Para efeito das citações em língua portuguesa, utilizamos a edição: KIERKEGAARD, Sören. *O conceito de Angústia.* Tradução de Eduardo Nunes Fonseca e Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus, 2007.

refere à angústia diante de escolhas, com suas consequências. Como Kirkegaard explica na citação a seguir:

> La angustia es una mediación en virtud de la cual es posible el bien o el mal como resultado del dinamismo inherente a la libertad. La angustia no es buena ni mala, dice Kierkegaard, aunque sea amarga y dolorosa, y a partir de ella son posibles tanto el bien como el mal. Por lo mismo, a la angustia no le competen juicios éticos sino psicológicos: es una realidad psicológica que mana de la libertad y de la posibilidad, que es aquello, junto con la necesidad, en lo que yo mismo consisto como yo mismo (VILLARINO, 2010, p. 425)[i].

Portanto, como realidade psicológica, a angústia possui estreita relação com o possível da liberdade, ou seja, a possibilidade. Interessa-nos salientar que a lógica que subjaz o pensamento de Kieerkegaard revela a angústia como estrutura básica, fundamental, do ente humano para lidar com a vida, com o real e consigo mesmo, tendo como pressuposto uma irrevogável correspondência entre angústia e existência, calcada nas possibilidades.

Para Kierkegaard, com o salto de angústia, na compreensão de quem somos, nessa intensa *autorrelação,* obtemos condições para entender a nossa existência. Existem, segundo ele, três *estádios,* como falamos anteriormente, que seriam alternativas para uma existência verdadeira: estético, ético e religioso. Nesse encontro do sujeito consigo mesmo, nos âmbitos estético e ético, o indivíduo sempre se sujeita à dualidade em viver ou o particular ou o geral. Para o filósofo, a plenitude da vida ocorre quando se consegue viver em ambos ao mesmo tempo, o que poderia ser realizado por meio do contato com o absoluto e a divindade. Há uma passagem no final da obra em que fica clara essa reflexão: “A angústia constitui o possível da liberdade e apenas essa angústia forma, pela fé, o homem, no sentido completo da palavra, absorvendo todas as finitudes, descobrindo todas as ilusões” (KIERKEGAARD, 2007, p. 185). Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemão existencialista, descreve as estruturas significativas essenciais da existência humana. Foi um dos grandes filósofos do século XX, “quer pela recolocação do problema do ser e pela refundação da ontologia, quer pela importância que atribuiu ao conhecimento da tradição filosófica e cultural” (LEITE, 2011, p.13).

---

[i] Tradução livre do espanhol: “A angústia é uma mediação em virtude da qual é possível o bem ou o mal como resultado do dinamismo inerente à liberdade. A angústia não é boa nem má, disse Kierkegaard, embora seja amarga e dolorosa, e a partir dela são possíveis tanto o bem como o mal. Por isso mesmo, à angústia não competem juízos éticos e sim psicológicos: é uma realidade psicológica que emana da liberdade e da possibilidade, que é aquilo, junto com a necessidade, em que eu consisto como mim mesmo.” (VILLARINO, 2010, p. 425)

Para Leite, o tema da angústia é tratado por Heidegger em dois trabalhos: *Que é metafísica?*[i] e *Ser e tempo*. Levando em conta as ideias da autora, faremos uma breve reflexão a respeito do conceito de angústia em Heidegger. No ensaio *Que é metafísica?*, Heidegger afirma que o homem pode ser levado à presença do próprio nada "na disposição de humor fundamental da angústia". Inicialmente, ele também reitera, assim como Kierkegaard, a diferença entre angústia e temor, salientando que o medo sempre existe em decorrência de algo determinado, enquanto que a angústia pode ocorrer sem algo exterior que a fundamente.

De acordo com Heidegger (1969, p. 31),

> A angústia não deixa mais surgir uma tal confusão. Muito antes, perpassa-a uma estranha tranquilidade. Sem dúvida, a angústia é sempre angústia diante de..., mas não angústia diante disso ou daquilo. A angústia diante de... é sempre angústia por..., mas não por isto ou por aquilo. O caráter de indeterminação daquilo diante de e por que nos angustiamos, contudo, não é apenas uma simples falta de determinação, mas a essencial impossibilidade de determinação. Um exemplo conhecido pode nos revelar esta impossibilidade [...].

Para o filósofo, sentimo-nos estranhos, "estamos suspensos na angústia", por isso "a angústia nos corta a palavra". E ainda acrescenta: "O fato de nós procurarmos muitas vezes, na estranheza da angústia, romper o vazio silêncio com palavras sem nexo é apenas o testemunho da presença do nada" (HEIDEGGER, 1969, p. 32). Heidegger diz que a partir da "disposição de humor fundamental da angústia" atinge-se "o acontecer do ser-aí no qual o nada está manifesto e a partir do qual deve ser questionado" (HEIDEGGER, 1969, p. 33).

A pergunta que fica implícita nessa reflexão é: o que acontece com o nada? A rigor, o filósofo sustenta que "o nada se revela na angústia", entretanto diz que não enquanto "ente", nem como "objeto". Ele afirma: "A angústia não é uma apreensão do nada. Entretanto, o nada se torna manifesto por ela e nela, ainda que não da maneira como se o nada se mostrasse separado, "ao lado" do ente, em sua totalidade, o qual caiu na estranheza" (HEIDEGGER, 1969, p. 33).

Não existe uma destruição do *ente*, nem uma negação do *ente* para adentrar o *nada*. Na realidade, o *nada* apenas pode ser percebido pela estranheza que acompanha esse estado. A

---

[i] O texto de *Que é metafísica?* (em alemão *Was est Metaphysik*?) que utilizamos nas citações do presente trabalho foi traduzido por Ernildo Stein, reproduzindo o que se encontra na edição alemã e compreende, além da conferência propriamente dita, pronunciada em 1929, um posfácio acrescentado em 1943 por Heidegger e uma introdução por ele ajuntada em 1949.

possibilidade de "revelação do ente enquanto tal para o ser-aí humano" pode ser comparada ao processo de "*autorrelação*" de Kierkegaard, ambos procuram colocar a angústia como a gênese desse contato do *ente* com a essência de si mesmo, condição em que se revela o *nada*. Cabe citar um trecho, ainda do ensaio *Que é metafísica?*, quando Heidegger (1969, p. 35) procura definir o *nada*:

> O nada não é um objeto, nem um ente. O nada não acontece nem para si mesmo, nem ao lado do ente ao qual, por assim dizer, aderiria. O nada é a possibilitação da revelação do ente enquanto tal para o ser-aí[i] humano. O nada não é um conceito oposto ao ente, mas pertence originariamente à essência mesma (do ser). No ser do ente acontece o nadificar do nada.

Em relação ao pensamento heideggeriano, consideramos interessante a importância que ele concede à angústia como uma "disposição de humor fundamental", além da elevação da angústia como sentimento potencial, diante do fato de que "a vida é uma corrida para a morte", portanto, todos vivenciam em alguma medida a angústia, indistintamente.

A angústia gera estranheza porque o indivíduo enfrenta o contato com o nada e com o estado de perceber o contato com a "morada originária". Essa última expressão deixa implícita a ideia que a nossa primeira morada trata-se do nosso próprio corpo e da nossa subjetividade.

Angústia, de certa forma, é um livro em pedaços, ou seja, são discursos de cunho memorialístico entrecortados por discursos do presente em que vivencia a personagem; essas duas vertentes de discursos são harmoniosamente articuladas, seguindo a lógica da poética graciliânica.

Se a personagem realmente constitui a ficção, então, nos atenhamos ao que ela narra. O romance inicia com uma alusão a um passado recente: "Levantei-me há cerca de trinta dias, mas julgo que ainda não me restabeleci completamente. Das visões que me perseguiam naquelas noites compridas umas sombras permanecem, sombras que se misturam à realidade e me produzem calafrios." Então, nas próximas linhas somos apresentados à realidade do narrador-protagonista, um cenário "cheio de terrores", conforme suas próprias palavras. Ele

---

[i] Segundo Heidegger, "Ser-aí quer dizer: estar suspenso dentro do nada. Suspendendo-se dentro do nada o ser-aí já sempre está além do ente na sua totalidade. Este estar além do ente designamos transcendência. Se o ser-aí, nas raízes de sua essência, não exercesse o ato de transcender, e isto expressamos agora dizendo: se o ser-ai não estivesse suspenso previamente dentro do nada, ele jamais poderia entrar em relação com o ente, portanto, também não consigo mesmo. Sem a originária revelação do nada não há ser-si-mesmo, nem liberdade" (HEIDEGGER, 1969, p. 35). Devido à complexidade do assunto, consideramos importante acrescentar essa nota.

sente uma tremura nas mãos que emagreceram, afirma: “As mãos já não são minhas: são mãos de velho, fracas e inúteis” (RAMOS, 2013, p. 21).

O narrador-protagonista reconhece uma mudança em relação à apreciação de si mesmo, somente compreendemos essa alusão às mãos quando, ao final da narrativa, lemos que ele matou o seu rival, enforcando-o com o auxílio de uma corda. O nome de Julião Tavares também aparece nas primeiras páginas do livro, porém, apenas percebemos quem é essa personagem mais adiante. Dr. Gouveia, o locador de sua casa, a empregada Vitória e Marina também são citados logo no início. De um modo geral, a atmosfera da narrativa reflete a confusão mental de Luís da Silva.

Também, de início, ele se autointitula um “pobre-diabo”, afirma que vive uma “vida de sururu” e, ao pensar em Marina, fala em suicídio: “Penso no meu cadáver, magríssimo, com os dentes arreganhados, os olhos como duas jabuticabas sem casca, os dedos pretos do cigarro cruzados no peito fundo” (RAMOS, 2013, p. 23).

À medida que somos apresentados ao “mundo” de Luís da Silva, viajamos em direção ao seu passado, assim como ele faz uma breve viagem, logo no início da narrativa, pegando um bonde em Ponta da Terra, e descreve memórias enquanto narra o que vê a partir da sua janela. Aliás, é a partir do olhar dele que o espaço vai sendo construído no romance, tendo como referência geográfica a cidade de Maceió:

> À medida que o carro se afasta do centro sinto que me vou desanuviando. Tenho a sensação de que viajo para muito longe e não voltarei nunca. Do lado esquerdo são as casas da gente rica, dos homens que me amedrontam, das mulheres que usam peles de contos de réis. Diante delas, Marina é uma ratuína. Do lado direito, navios. Às vezes há diversos ancorados. Rolam bondes para a cidade, que está invisível, lá em cima, distante. Vida de sururu (RAMOS, 2013, p. 24).

Maceió, a capital de Alagoas, nos anos 30: o espaço e o tempo do romance. Entretanto, o que se sobrepõe é o tempo psíquico de Luís da Silva, em que ele apresenta o ambiente da fazenda onde passou grande parte da sua infância. O ambiente citadino, com seus inimigos burgueses, entrecruza-se com o rural; o tempo da infância é trazido à tona a partir das constantes reminiscências; tornando a narrativa múltipla do ponto de vista espaço-temporal.

Algumas passagens da infância de Luís da Silva causam angústia no leitor por relacionarem-se com episódios de violência psicológica e física, como o caso dos mergulhos e

afogamentos que o menino Luís sofria no poço da pedra, aos cuidados de seu pai, quando o garoto ainda não sabia nadar:

> O poço da pedra era uma piscina enorme. Antes de entrar nela, o Ipanema tinha dois metros de largura e arrastava-me debaixo dos garranchos de algumas quixabeiras sem folhas. Quando eu ainda não sabia nadar, meu pai me levava para ali, segurava-me um braço e atirava-me num lugar fundo. Puxava-me para cima e deixava-me respirar um instante. Em seguida repetia a tortura. Com o correr do tempo aprendi natação com os bichos e livrei-me disso. Mais tarde, na escola de mestre Antônio Justino, li a história de um pintor e de um cachorro que morria afogado. Pois para mim era no poço da Pedra que se dava o desastre. Sempre imaginei o pintor com a cara de Camilo Pereira da Silva, e o cachorro parecia-se comigo. Se eu pudesse fazer o mesmo com Marina, afogá-la devagar, trazendo-a para a superfície quando ela estivesse perdendo o fôlego, prolongar o suplício um dia inteiro (RAMOS, 2013, p. 29).

Do trecho acima, ressalta-se a relação estabelecida por Luís entre os afogamentos que sofreu na infância com a possibilidade de afogar Marina, a mulher a quem ele ama sem haver reciprocidade. Pode-se refletir, a partir disso, que espécie de afeto seria esse que ele recebe do pai? Como ele poderia, então, na vida adulta, retribuir esse sentimento por uma mulher? Percebemos, desde o início do romance, que o amor ou a afetividade para Luís, de certa maneira, estão vinculados à violência.

> Vejo a figura sinistra de seu Evaristo enforcado e os homens que iam para a cadeia amarrados de cordas. Lembro-me de um fato, de outro fato anterior ou posterior ao primeiro, mas os dois vêm juntos. E os tipos que evoco não têm relevo. Tudo empastado, confuso. Em seguida os dois acontecimentos se distanciam e entre eles nascem outros acontecimentos que vão crescendo até me darem sofrível noção de realidade. As feições das pessoas ganham nitidez. De toda aquela vida havia no meu espírito vagos indícios. Saíram do entorpecimento recordações que a imaginação completou (RAMOS, 2013, p. 30).

Essa sofrível "noção de realidade" a que se refere Luís tem estreita relação com a angústia que sente. As feições das pessoas vão ganhando nitidez em sua memória, por ligarem-se, em certa medida, à sua relação com o Outro. Ao explicar sobre o estádio do espelho, Lacan explica que "esse processo é uma luta de prestígio, constitutiva das relações humanas e indicativa da preponderância do imaginário sobre o simbólico. É este último que viabiliza a mediação no encontro com o semelhante" (LEITE, 2011, p. 16). Luís, ao procurar rever-se a partir de seus ascendentes, está procurando recriar simbolicamente a si mesmo. Segundo Sartre, os outros são todos aqueles que, voluntária ou involuntariamente, nos revelam a nós mesmos.

A decadência familiar pode ser observada pela “redução” do nome da família - de Trajano Pereira de Aquino Cavalcante e Silva, a Camilo Pereira da Silva, e finalmente para Luís da Silva - mas também pelo estado da fazenda: “O cupim devorava os mourões do curral e as linhas da casa. No chiqueiro alguns bichos bodejavam. Um carro de bois apodrecia debaixo das catingueiras sem folhas.”

Imagens lúgubres são recorrentes na narrativa, colaborando também com a criação de uma atmosfera angustiante, como a imagem de seu Evaristo enforcado que aparece inúmeras vezes durante a narrativa: “Vejo a figura sinistra de seu Evaristo enforcado e os homens que iam para a cadeia amarrados de cordas” (RAMOS, 2013, p. 29). A infância de Luís está frequentemente relacionada ao signo da estreiteza, da falta de ar, como o afogamento e o enforcamento, eventos relacionados aos sintomas físicos característicos do estado de angústia.

Após praticar o assassinato de Julião Tavares por enforcamento, seja em plano simbólico ou não, Luís vivencia a angústia em seu estado pleno. Conforme o filósofo Martin Heidegger, autor que tratamos no primeiro capítulo, “a angústia nos corta a palavra.” (HEIDEGGER, 1969, p. 32) Acreditamos que o discurso fragmentado pode ser a dificuldade em elaborar a vivência afetiva, levando em conta que, de acordo com Heidegger, “o fato de nós procurarmos muitas vezes, na estranheza da angústia, romper o vazio silêncio com palavras sem nexo é apenas o testemunho da presença do nada” (HEIDEGGER, 1969, p. 32).

O vazio não pode ser dimensionado, nem descrito. A ambiguidade desse estado afetivo, ora vinculado ao medo, à solidão, ao ciúme, à raiva, ao desespero e à melancolia decorre justamente desse entrelugar em que se encontra esse sentimento, um pré-sentimento vivenciado antes de fazermos escolhas, que está em suspensão antes de emitirmos qualquer julgamento relacionado à expressão na linguagem.

Dito isso, percebemos nos discursos delirantes e paranoicos de Luís da Silva, uma expressão da angústia, esteticamente representada a partir da fragmentação e da repetição circular de falas demoníacas, reclamações, lugares e situações imundas. Retomamos aqui a crítica de Adonias Filho que considera *Angústia* como um romance que “[...] documenta a desorientação do homem em face da vida. Documenta o sentido anti-humano da vida” (FILHO, 2013, p. 244).

Esse caráter anti-humano referido não deixa de expressar o oposto, ou seja, a própria humanidade. Não queremos ser humanos, ou seja, vivenciar as dores de sermos quem somos, e como não existe vida fora da consciência, surge a angústia em relação ao infinito de possibilidades a que todos estamos sujeitos nessa *autorrelação*.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma obra como *Angústia* apela para o sentido universal da literatura, com um texto que está alinhado com a perquirição do "humano" em âmbito ficcional (FARIA, 1995). Por isso, é um texto que aprimora o olhar de quem ousa lançar-se à sua leitura, narrativa que suscita a nossa sensibilidade e entusiasmo em colaborar, em alguma medida, nesse processo instigante de leitura e interpretação.

Quando iniciamos esse estudo estabelecemos alguns objetivos a fim de nortear a nossa pesquisa, pretendíamos responder aos seguintes questionamentos: 1- De que forma se manifesta, em termos literários, o estado de angústia na obra *Angústia*, de Graciliano Ramos?; 2- Em que consiste o estado de angústia da personagem Luís da Silva?

A angústia se manifesta, em termos literários, a partir do discurso da personagem Luís da Silva, e está relacionada ao sentimento de finitude do ser, e com o reconhecimento da possibilidade de ser ele mesmo. A personagem de ficção não possui a coragem de enfrentar a si mesma, tornando-se narradora de sua própria angústia. O monólogo interior e o fluxo de consciência foram as técnicas narrativas preponderantes escolhidas por Graciliano Ramos para narrar a consciência da personagem. O discurso de Luís da Silva é entremeado de elementos simbólicos, psicanalíticos e filosóficos que recriam, esteticamente, a angústia, conforme vimos no segundo capítulo.

A partir do assassinato de seu rival, e da angústia decorrente desse ato, Luís procura reinventar a si mesmo, entretanto a busca pela libertação de sua condição psicológica e social mostra-se inútil. É preciso estar um pouco possuído de si mesmo para ler *Angústia*. Também é necessário romper as interpretações estruturalistas, que não escutam o delírio e a sua razão de ser.

Também nos questionamos sobre o que consiste o estado de angústia da personagem Luís da Silva. A partir do delírio e das palavras desconexas narradas por Luís da Silva, temos

acesso à consciência da personagem, alguns indícios do seu subconsciente e de toda a sua visão de mundo. Ela permanece em estado convalescente e delirante, enfrentando o intraduzível do vazio, que não pode ser descrito muito menos dimensionado. Então, frente ao vazio e ao nada, percebemos que o estado de angústia não pode ser delimitado totalmente. O esforço em delimitar essa angústia é inútil, assim como a personagem sente-se ao final do romance.

Em face da transfiguração da personagem e do seu eixo de ação, a partir do crime, Luís chega ao âmago da angústia. A revelação não se trata da transformação de si mesmo, pois ele não adquire a liberdade com esse ato. Todos os seus problemas persistem, potencializados com a neurose de que poderá ser preso. Dentre as possibilidades infinitas vinculadas à liberdade, Luís não vê perspectivas para um desfecho positivo em relação a si mesmo, percebendo que o homicídio fora inútil. Então, ele vivencia a angústia ôntica, frente à perplexidade em ter consciência da sua própria consciência, bem como a angústia diante da liberdade (SARTRE, 1997).

A angústia de Luís da Silva está vinculada com aquela que todos sentimos. E, mesmo que ela seja de ordem diferente, alguma identificação poderá ocorrer, gerando algumas reverberações para o *vir-a-ser* de cada um. A repercussão desse processo de leitura como fruição estética e existencial, depende da sensibilidade de cada um e do resultado, visível ou não, do próprio enigma da leitura. Ele se refere ao encontro de cada indivíduo com o livro, sugerindo que a angústia nos compõe, enquanto indivíduos, mesmo que não queiramos admiti-la. Acreditamos que a leitura da obra *Angústia* propicia ao leitor a experiência do estado de angústia a partir da sua construção estética, fator que pode gerar um estranhamento em quem dela se aproxima pela primeira vez, conforme observação de Jorge Amado (2013). Por fim, de certo modo, na linha do pensamento kierkegaardiano, sugerimos ao leitor que construa a sua própria interpretação, estabelecendo uma relação com a angústia como abertura para o mundo, ou seja, atento às suas infinitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. *Angústia*. In: RAMOS, Graciliano. *Angústia 75 anos, edição comemorativa*. Rio de Janeiro: Record, 2013. p. 240-245

BOSI, Alfredo. *Interpretação da obra literária*. In: Céu, inferno. São Paulo: Ática, 1988.

FARIA, Octavio. Graciliano Ramos e o Sentido do Humano. Posfácio. In: RAMOS, Graciliano. *Infância.* Rio de Janeiro: Record, 1995.

FILHO, Adonias. Angústia. O imparcial, Salvador, 24/09/1936. In: RAMOS, Graciliano. *Angústia 75 anos, edição comemorativa*. Rio de Janeiro: Record, 2013. p. 240-245

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método - Traços fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *Que é metafísica?* Título do original alemão: Was ist Metaphysik? Tradução de Ernildo Stein. Revisão de José Geraldo Nogueira Moutinho. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1969.

______. *Che cos´è Metafisica?* Tradução, notas e edição de Franco Volpi. Milão: Adelphi Edizioni, 2001.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2001.

KIERKEGAARD, Sören. *O conceito de Angústia.* Tradução de Eduardo Nunes Fonseca e Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus, 2007.

______. *Il concepto dell´angoscia*. Tradução, notas e edição por Cornelio Fabro. Conoscenza religiosa. 39. Milão: SE SRL, 2007.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2001.

PLATÃO. *A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RAMOS, Graciliano. *Angústia: 75 anos, edição comemorativa*. Organização de Elizabeth Ramos. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SCHERER, Larissa. *Angústia, de Graciliano Ramos: investigações sobre o estado de angústia e a trajetória da personagem Luís da Silva*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Leitura e Cognição, orientada pela Prof. Dra. Eunice Piazza Gai. UNISC, 1º semestre de 2017.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada:* ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução e notas de Paulo Perdigão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SÊNECA. *Sobre a Tranquilidade da Alma; Sobre o ócio*. Tradução, introdução e notas de José Rodrigues Seabra Filho. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

VILLARINO, Hernán. El concepto de la angustia en Sören Kierkegaard. Psiquiatria Universitária. *Revista GPU*. 6; 4: pp. 419-226, dez, 2010. Disponível em: <http://revistagpu.cl/2010/diciembre/GPU%202010-4%20%28PDF%29/ENS%20El%20concepto%20de%20la%20angustia.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

A RELEITURA COMO AUTOBIOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DO CONTEXTO EM TEXTOS POÉTICOS

Laura David Bucholz[i] (UFSM FW - UFSM)
Wellington Felipe Hack[ii] (UFSM FW - UFSM)

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas recentes no campo da linguística aplicada vêm apontando para uma nova forma de percepção sobre as relações entre ensino de língua e contexto escolar. Os chamados estudos de letramentos priorizam o uso da língua como sendo uma prática social presente em todas as dinâmicas interpessoais. Dessa forma, não somente quem frequentou instituições de ensino ou tem um hábito de leitura de textos literários é considerado letrado, mas todos os que utilizam textos escritos no dia a dia. Assim, esse conceito perpassa o conceito de alfabetismo, que prioriza os letramentos dominantes em relação aos letramentos locais. Como destaca Street (1995), ao repensar o termo letrado, que comumente aparece em pesquisas censitárias, trazendo as tarefas cotidianas que são mediadas por textos, é quebrada uma barreira social, na qual um grupo considerado letrado promove o desenvolvimento de uma comunidade, enquanto os chamados iletrados são uma justificava para problemas econômicos.

Além disso, os estudos dessa linha buscam compreender como a cultura influencia na constituição da língua, seja ela escrita ou oralizada. Assim, questionam se o atual modelo escolar de ensino da linguagem pode ser considerado o mais adequado na hora de avaliar as habilidades de quem a utiliza. Ao instituir essa nova perspectiva de estudos sobre a temática, é possível avaliar a relação do sujeito com a língua em diferentes esferas sociais e perceber que, para além de salas de aula, o ensino acontece muitas vezes em ambientes menos padronizados.

Este estudo analisará, a partir de dois textos produzidos por alunos participantes dos Clubes de Leitura realizados pelo projeto de extensão Compreender os letramentos locais para

---

[i] Acadêmica de Jornalismo, Universidade Federal de Santa Maria campus Frederico Westphalen (Brasil), bolsista de extensão no projeto Compreender os letramentos locais para (in)formar novos leitores (FIEX/UFSM), sob orientação da Professora Marluza Terezinha da Rosa. E-mail: laura.bucholz98@gmail.com.
[ii] Acadêmico de Jornalismo, Universidade Federal de Santa Maria campus Frederico Westphalen (Brasil), bolsista de extensão no projeto Compreender os letramentos locais para (in)formar novos leitores (FIEX/UFSM), sob orientação da Professora Marluza Terezinha da Rosa. E-mail: hack.felipew@gmail.com

(in)formar novos leitores[i], a forma como os adolescentes leem determinados assuntos, a visão crítica que têm e como inserem o texto lido em seu próprio contexto. Para tanto, será feita uma breve explanação sobre o projeto, mostrando alguns dados obtidos durante o período de sondagem. Após, será apresentada uma contextualização teórica que serviu de apoio para a análise, e a explicação da atividade que deu origem às produções dos alunos. Por fim, serão discutidos alguns resultados parciais a partir dos textos analisados.

2 COMPREENDER OS LETRAMENTOS LOCAIS PARA (IN)FORMAR NOVOS LEITORES

Toda prática social que utilize textos escritos pode ser considerada um evento de letramento. Assim, o conceito de letramento deixa de ser referenciado como uma capacidade escolar e passa a englobar as práticas sociais da linguagem (BARTON; HAMILTON, 1998). Partindo dessa afirmação, o projeto Compreender os letramentos locais para (in)formar novos leitores visa a aproximar alunos da leitura escolar por meio de textos cotidianos, como músicas e textos sincréticos, perpassando o conceito de alfabetismo, que privilegia o ensino escolar (ou letramentos dominantes) em contraposição aos ensinos vernaculares (letramentos locais).

O principal objetivo do projeto é trabalhar com a desconstrução da ideia de que somente os atributos linguísticos do ensino escolar são letramento. Segundo Rojo (2009), o ensino da língua é realizado em diversas esferas sociais, como nas atividades cotidianas de ir a bancos e supermercados. Cabe também ressaltar que letras de músicas, redes sociais constituem como um grande instrumento de ensino da língua, pela aproximação que temos com elas no dia a dia. Desse modo, faz-se necessário incluir essas formas de linguagem no ensino escolar para que o aluno possa compreender que já está habituado com a língua, mesmo que não seja do padrão escolar. Como destacam Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013), o primeiro contato que o sujeito tem com a linguagem é através da língua oralizada, e o principal desafio dos estudos de letramentos é aproximar as duas formas. Street (1995) destaca que o ensino escolar trabalha com um enfoque autônomo de letramento, onde a língua escrita é mais valorizada em relação à

---

[i] O projeto conta com dois bolsistas, oito alunos voluntários e uma professora colaboradora. As atividades tiveram início em março de 2017 no campus da UFSM FW para preparação de material, e o primeiro clube em abril do mesmo ano. Apesar de contínuo com os acadêmicos, o projeto teve duas pausas na escola, uma durante o recesso e outra durante a greve dos professores estaduais.

oralidade. Assim, ao articular os estudos de letramentos a uma nova forma de trabalhar a leitura o projeto busca aproximar os alunos do padrão escolar de uso da língua.

Desenvolvido em uma escola pública de um município do norte do Rio Grande do Sul, o projeto trabalha com aproximadamente 40 alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Nele é desenvolvido um Clube de Leitura com encontros quinzenais onde são trabalhados diferentes gêneros textuais. A seleção do material para ser trabalhado acontece de acordo com os dados fornecidos pelos participantes, nos quais são observadas suas preferências de leitura. Desse modo, pretende-se um maior engajamento dos alunos, uma vez os dados revelam um padrão semelhante. Por exemplo, em relação à classe social, 74,4% dos jovens pertencem à classe média e sobre a composição do núcleo familiar, 83,8% moram com um dos pais ou ambos. Entre as idades acontece uma variação entre 14 e 21 anos, sendo que a maioria tem 16 anos. Desse modo, é possível trabalhar textos mais pertinentes a esse grupo, promovendo um maior debate e uma inserção posterior mais facilitada em obras escolares.

A partir desses dados, o projeto analisou a quais gêneros textuais esse público se encontra mais exposto e como utilizá-los para aproximar os alunos participantes da leitura escolar. Em uma primeira análise, foram comparados os hábitos de letramentos entre textos escritos (no questionário, ler e escrever) e textos multimodais (assistir TV e conversar com amigos). Nos resultados, 29 alunos disseram ter mais aproximação com textos multimodais e apenas 09 com textos escritos. Os demais preencheram outras opções. Quando questionados sobre os hábitos de leitura, 46,5% dos participantes responderam não ter esse hábito. Entretanto, em um segundo momento, quando questionados sobre obras ou autores que leram e que consideram importantes, apenas sete questionários não apresentaram respostas. Além disso, atividades cotidianas (ir a bancos, supermercados, farmácias e correios) foram apontadas por todos como sendo uma prática comum. Desse modo, pensamos em qual conceito de leitura os alunos têm e como utilizar formas semelhantes para inseri-los nas práticas dominantes. Assim como destaca Ivanic (1997 apud SEMECHECHEM; JUNG, 2013) é necessário compreender que o letramento não está só nos textos, mas nas ações que envolvem esses textos.

Além disso, os hábitos de leitura de seus pais foram analisados. Em relação ao pai ou a figura masculina mais presente, 17,9% dos jovens responderam que eles têm o hábito frequente de leitura, enquanto 53,8 assinalaram essa hábito como raro ou que eles nunca leem. Já

relacionado à figura da mãe ou a figura feminina mais presente, 27,5% dos alunos apontaram como frequente esse hábito de leitura e 30% como nulo ou raro esse hábito. Esses dados também refletem no incentivo que os estudantes recebem de casa para a atividade de leitura. 27 alunos apontaram que não recebem nenhum ou pouco incentivo familiar para essa prática e apenas 16 afirmaram que recebem bastante ou muito incentivo. Com relação à escola, 37 alunos destacam que o incentivo que recebem dos professores é muito ou bastante. Desse modo, percebemos como a escola ainda é o maior incentivador à prática de leitura, enquanto em casa, apesar de estarem permanentemente em contato com textos, a leitura não tem uma grande valorização.

3 LEITURA, ESCRITA E CONTEXTO

Partindo do pressuposto de que tanto a leitura quanto a escrita são mais do que decodificar códigos e colocá-los no papel, podemos observar que, na perspectiva dos estudos sobre letramentos, o leitor deixa de ser apenas um receptor passivo de informações e passa a atuar como construtor de novos sentidos de um texto. Pode-se considerar, então, que todo ato de leitura consiste em uma releitura, assim como a escrita consiste em uma reescrita, já que é produzido algo novo, mantendo-se ligações com o texto original. Ler acaba tornando-se um processo subjetivo, na medida em que cada contexto permite uma diferente interpretação por parte do leitor, que pode fazer um recorte a partir de diferentes olhares.

Segundo os estudos de Coracini (2010), um texto não pode ser descolado de outros já escritos - lembrando que texto não se resume apenas ao verbal, podendo ser imagético, gestual, multimodal, entre outros. Dessa forma, quando um texto é escrito, há uma gama de outras leituras que possibilitam que este seja feito, assim como também são inseridos traços subjetivos de quem escreve. Do mesmo modo que o sujeito se insere em seu texto devido às suas interpretações e vivências, o leitor também pode produzir diversos sentidos a partir de um mesmo texto, dependendo do contexto em que está inserido. Ainda segundo a autora, "escrever um texto é dá-lo a ler, torná-lo público, expô-lo a interpretações (in)esperadas, à violência da leitura que é sempre tradução" (CORACINI, 2010, p. 30).

Conforme mostram Grigoletto e Augustini (2009), a leitura e a escrita na adolescência - faixa etária do público do projeto - são fundamentais para a construção da identidade do leitor jovem. Ao ler e escrever, o sujeito está determinado, mesmo que inconscientemente, por suas

ideologias, cultura, valores, leituras prévias, etc. as autoras consideram a escrita como prática social que não está separada do discurso, já que este é sócio-historicamente constituído. "Assim, o sujeito, quando escreve assumindo posição de autor, projeta uma imagem de si ao outro (seu leitor) e do outro de si, afetado pelo efeito que controla não só o que diz, mas também os sentidos do que diz" (GRIGOLETTO; AGUSTINI, 2009, p. 370).

Como já dito anteriormente, o contexto em que o leitor está inserido influencia na interpretação de um texto. Se, por exemplo, lermos um anúncio publicitário de anos atrás, hoje, iríamos compreendê-lo de outra forma, a menos que saibamos as condições de produção e circulação do anúncio na época. De acordo com Grigoletto e Agustini (2009, p. 371), a escrita inserida num contexto sócio-histórico "constitui-se, assim, num lugar de interpretação, espaço de memórias e construção de identidades, cuja materialidade é lacunar, justamente porque abre possibilidades para diferentes interpretações". O contexto serve de base para a interpretação e a construção da informação a partir de dado objeto. Mesmo se tratando de um texto ficcional, no caso, a poesia, a realidade é inserida quando o autor/leitor recorre ao momento histórico-social em que vive para interpretar o texto e compreender-se diante dele (CORACINI, 2005).

No contexto escolar, os alunos geralmente leem e escrevem os textos propostos pelos professores tendo em vista que serão avaliados, ou seja, acabam não desenvolvendo a autoria por estarem sendo cobrados. Na atividade proposta pelo projeto, a qual detalharemos a seguir, não tivemos o objetivo de corrigir erros gramaticais ou dar nota aos alunos que participaram, mas sim perceber, a partir do texto-base, a leitura crítica que têm sobre determinados assuntos, tendo em vista o contexto em que o texto foi produzido e também o contexto dos participantes, individualmente.

3.1 Da música à poesia

As atividades normalmente propostas pelas escolas, quando se trata de leitura e interpretação, muitas vezes acabam se resumindo a aspectos técnicos, além de não serem frequentemente trabalhados gêneros textuais variados, com os quais os alunos não tenham tanta familiaridade - como poemas. Segundo Lajolo (1993), "só se lê um poema na verticalidade de seu significado que, sem limite de idade, está virtualmente disponível para seus leitores. Caso

contrário, é como se não tivesse lido". Podemos perceber na análise feita pela autora sobre uma atividade advinda de um poema que não é estimulada a interpretação dos demais sentidos (exigidos na compreensão de metáforas, por exemplo), e sim, apenas o chamado sentido literal.

> O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas aos alunos, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com *o que o texto diz*, mas reside no *modo como o texto diz o que diz.* (LAJOLO, 1993, p. 50 - grifo do autor).

Em um dos encontros do Clube de Leitura realizado pelo projeto com os alunos, planejamos trabalhar textos poéticos de uma forma que tornasse a leitura atrativa para todos, abordando essa interpretação subjetiva e contextualmente inserida. A atividade proposta foi levar aos estudantes letras de músicas, reiterando que a letra consiste em um texto poético e trazendo suas características. A partir das canções, que foram ouvidas em grupos, os alunos foram desafiados a elaborar um poema, tendo como base a letra. Como deveria se tratar do tema abordado na música, pudemos analisar como os alunos demonstram sua visão crítica sobre o assunto, além de como inseriram o tema em seu próprio contexto.

3.2 Análise de duas produções

Por meio da abordagem dos textos produzidos pelos participantes, pretendemos refletir sobre o modo como, por meio da linguagem, pode-se (re)criar tanto o contexto em que os autores estão inseridos quanto suas formas de ver o mundo. Para este estudo, foram selecionadas duas produções feitas a partir da música "Rebeldia" do cantor Projota.

POEMA 1[i]:

"Rebeldia é
Querer ir além
Buscar um objetivo
Nessa vida de vai e vem.

[i] As transcrições foram feitas exatamente como o texto original, sem correções.

É sentir-se maior
Quando a vida te faz menor
Sendo humilde e não fazendo o pior.
É tolerância
Na busca pela esperança
É querer ser livre
Estando preso
Cuidado, não fique surpreso
É uma vida fora do comum
Onde é um por todos e todos por um.
É algo fora de sério
Está baseado em mistérios
É uma nova experiência
Fazendo-a com consciência."

O poema escrito por Paula[i] tem como base a música "Rebeldia". Nota-se que a autora inicia seu texto trazendo um verbo de ligação "Rebeldia é", sugerindo que será apresentada uma explicação a seguir do que seja rebeldia ou, então, "ser rebelde". Esse início pode ser analisado também como uma forma de tentar dar uma explicação, explicar-se ou explicar o porquê de ser (rebelde). O sujeito lírico construído no poema parte, assim, de uma definição ("x é y": forma clássica da definição) e, consequentemente, se parte do pressuposto de que é preciso definir o que é rebeldia ou o ser rebelde, supõe que o interlocutor não sabe ou não entende o que é. Percebemos, na necessidade de definição, certo ar de incompreensão ou, então, uma tentativa de ser compreendido.

Logo a seguir, a expressão "Querer ir além" é apresentada como uma primeira explicação de rebeldia. Isso mostra certa divergência com o conceito convencionado de ser rebelde, geralmente ligado à adolescência e à resistência contra as regras, desobediência. Percebe-se que, para Paula, no contexto da música e também no que ela se insere, rebeldia é sair dos limites, ir além. Observando o trecho da música, que diz "Essa minha rebeldia/ Ainda

[i] Os nomes citados são fictícios para proteger a identidade dos estudantes.

vai me levar pra um lugar melhor", é possível que a autora tenha se inspirado nesse "lugar melhor" citado, fazendo ligação com suas próprias vivências, encaixando esse "Ir além" de seu texto no contexto social de uma menina de 15 anos, inserida em determinada composição familiar, classe social, etc. É importante ressaltar que tanto "ir além" quanto "lugar melhor" são lugares vazios que cada indivíduo completa com sua interpretação, a qual pode variar de acordo com quem fala e de onde fala. Os sentidos produzidos por um adolescente podem ser diferentes e, provavelmente, opostos àqueles produzidos pelos adultos, como seus pais.

Adiante, Paula coloca em diversos versos alguns pontos sobre a vida: "Buscar um objetivo/ nessa vida vai e vem", "É se sentir maior/ quando a vida te faz menor", "É uma vida fora do comum". Vemos que a vida, para o eu lírico, é colocada como um fenômeno que sofre mudanças. Pensando no contexto, a vida pode se tratar de indecisões, padrões impostos a serem seguidos, entre outros fatores que possam ter posicionado Paula dessa forma.

Sabendo que o conceito de rebeldia convencionado, mencionado acima, é uma construção da nossa sociedade (que associa adolescência e rebeldia/desobediência) percebe-se no seguinte trecho "Sendo humilde e não fazendo o pior" que o eu lírico pode ter trazido o "pior" não como sendo algo ruim somente para si, mas sim, possivelmente, algo ruim convencionado na sociedade. Então, quando é colocado a seguir "É querer ser livre/ estando preso" pode-se questionar onde se estaria preso, afinal? Nos padrões impostos, na curiosidade em saber mais sobre o mundo, porém sem ter ainda total liberdade. Analisando a partir da definição trazida pelo dicionário, rebeldia é característica do que é "propenso à rebelião, que recusa a obedecer à autoridade legítima; insensível, obstinado; bravo, indomesticável; pessoa insurgente; desertor", entre outras. Vemos que, no poema, há uma tentativa de ressignificação desse conceito, muito influenciada pela letra da música, sim, mas também a partir da leitura de Paula. Nesse sentido, reitera-se a dependência de um texto a outros, funcionando como resposta aos demais. Como afirmam Grigoletto e Agustini (2009), a escrita é sempre determinada por outros olhares, mesmo que estes não sejam determinados previamente.

Para concluir, Paula fecha com versos "É uma nova experiência/ fazendo-a com consciência". Esse trecho mostra justamente a vontade de "ir além". Na letra original, os versos iniciados por "eu quero mais do que…", também contextualiza esse "ser mais do que o esperado" para alguém de determinada idade, sexo, classe, enfim. Então, vemos que a "nova

experiência" citada seria uma transição para novas descobertas, mas "fazendo-as com consciência" ainda deixa uma amarra ao que lhe foi ensinado.

POEMA 2:

"Quero fugir para outro lugar
Onde essa família me dê paz
Onde eu não seja julgado por minhas músicas
Pelo jeito do meu cabelo
Ou pelo formato do meu nariz
Quero minha vida alegre e colorida
Quero ouvir música no toca fita
Quero banho de chuva
Quero flores vermelhas na mesa
Não quero escritório com cheiro de velho
Quero ar puro
Vento no cabelo
Quero minha vida como o sereno da manhã
Leve e calmo
Mas que todos sentem.
Sou mente aberta
Vivo na emoção da minha vida
Quem tem planos é bandido
Eu só vivo um dia de cada vez
A única meta que tenho é ser
FELIZ."

Nos primeiros cinco versos do poema de Maria, podemos perceber uma angústia por críticas vinda da família. Essas críticas podem ser percebidas quando a autora escreve na expressão de um desejo que quer "uma família que me de paz", já que a que está inserida a julga pelas músicas, a forma como deixa o cabelo e até mesmo pela forma do nariz. Esses traços

no texto sugerem que o eu lírico expresso no poema se vê julgado por familiares que não aceitam seu modo de agir e se portar socialmente, e que transgride a cultura que seus pais estão inseridos. Ao se referir a essa questão, pode-se destacar que a música aborda essa temática quando diz que “que me perdoe meu pai, que me perdoe minha mãe, meus irmãos, mas eu sou maior”. Mesmo que a música não deixe claros os motivos que levam quem escreve a “ser maior”, no poema são elencados alguns aspectos do contexto que fazem querer sair de perto da família para se desenvolver. Além disso, ao trazer a expressão dessa “forma do nariz”, podemos remeter a ideia de uma afronta para com a família, como se esse termo remontasse a ideia do nariz empinado, uma atitude audaciosa e ao mesmo tempo prepotente.

No segundo momento do poema são descritos os sonhos que o eu lírico tem em relação a sua vida adulta. Ao afirmar que não quer “um escritório com cheiro de velho”, notamos como ambientes de trabalhos fechados são associados a pessoas de mais idade e à perda da essência da juventude. Muito atrelado à natureza, o poema recria um cenário de jovialidade e tranquilidade. Outro ponto que destacamos é o fato de a música não apresentar na letra traços que remetam a esse ponto em específico. Assim, entendemos que ao inserir esses traços no poema, Maria recria um ambiente que gostaria de se inserir, com um maior contato com a natureza e uma maior liberdade de ser quem é.

Ao finalizar o texto, Maria destaca que “a única meta que tenho é ser feliz”, sem preocupar-se com planos futuros, sem pré-conceitos e vivendo um dia de cada vez. Desse modo, notamos a pressão que ela sofre por estar na fase onde é tradicionalmente apontada como decisiva na vida, quando acontece a escolha do “o que você vai ser quando crescer?”.

Mesmo que não seja a intenção de quem produziu os poemas, é possível fazer uma associação, ainda que branda, com os ideais da escola Romântica. Pela apresentação de dilemas pessoais, os conflitos sociais que o eu lírico está inserido e a vontade de mudança, aproximam os textos produzidos dos ideais dos escritores do romantismo. Dessa forma, podemos ver os alunos inserindo-se nos letramentos dominantes por meio dos letramentos locais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, percebemos a contribuição de atividades como as desenvolvidas pelo projeto "para entender a produção de sentidos por parte de estudantes de um determinado contexto social e as representações por eles elaboradas" (MACHADO, 2008). Atualmente, a leitura feita de forma crítica de gêneros textuais tem grande importância no contexto midiático, principalmente com a rapidez da divulgação de informações. Dessa forma, o letramento crítico deve ser levado em consideração, já que permite que sejam ressignificadas representações sociais que, hoje, são naturalizadas.

Para os adolescentes, a escrita pode exercer fascínio ou constituir obrigação (GRIGOLETTO; AGUSTINI, 2009). No contexto escolar, institucionalizado, as atividades realizadas que envolvem leitura fazem com que os alunos vejam essas ações como obrigação, não lhes despertando interesse. Com o projeto, tentamos abordar esses temas de forma mais lúdica, trazendo os letramentos locais para dentro da sala de aula. Assim, as atividades permitem que seja desenvolvida a autoria e que traços subjetivos se insiram na leitura e na escrita, pois, como afirma Lajolo (1993, p. 7), "lê-se para entender o mundo [...] quanto mais abrangente a concepção de mundo e vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela".

Cabe ressaltar, por fim, que os textos produzidos pelos estudantes, mesmo que pertençam aos letramentos dominantes, padronizados por instituições e seguindo regras mais formais, foram escritos a partir de textos que pertencem aos letramentos locais e que tendem a ser desvalorizados no contexto escolar. Assim, o projeto promove a inserção de leitores em textos que eles próprios consideram desinteressantes e que são lidos apenas por obrigação, como pode ser observado pelos poemas produzidos pelos próprios alunos como é possível estudar os letramentos dominantes em suas características. Para além disso, eles são colocados no papel de autores e, assim, compreendem alguns aspectos dos estudos que são passados durantes as aulas de literatura, como por exemplo compreender de que modo as condições sociais, históricas e culturais vivenciadas por determinado autor podem contribuir para o desenvolvimento de sua obra, assim como a presença dos próprios sentimentos nas palavras.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. *Escritura y sociedad.* Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139. Disponível em: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-prc3a1ctica-social.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: Maria J. Coracini. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p.17-50.

GRIGOLETTO, E.; AGUSTINI C. A autoria na escrita de adolescentes: interfaces entre o virtual e o escolar. In: Freda Indursky, Maria C. Ferreira, Solange Mitmann. *O discurso na contemporaneidade*: materialidades e fronteiras. Editora Claraluz: São Carlos, 2009. p. 369-381.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* Editora Ática: São Paulo, 1993. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/lajolo-marisa-do-mundo-da-leitura-para-a-leitura-do-mundo.pdf> Acesso em: 5 nov. 2017.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* Parábola Editorial: São Paulo, 2009.

SEMECHECHEM, J. A.; JUNG, N. M. “Letra bonita é coisa de menina”: a construção de gênero social em um evento de letramento. *Revista Veredas Atemática*, Juiz de Fora, v.17, p. 232-251, 2013.

STREET, B.V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.* Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; MARTHA, D. J. B. A abordagem histórica do letramento: ecos na memória na atualidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v.17, n.32, p.23-48, 1ºsem. 2013.

LENDO IMAGENS DE CRIANÇAS: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA EM KATHMANDU

Graciela Ormezzano[i]
Lorilei Secco[ii]
Daniel Confortin[iii]

1 INTRODUÇÃO

O texto é um relato de experiência da realidade vivida em Kathmandu, junto a crianças e adolescentes órfãs, vítimas de uma guerra civil. O Nepal, país localizado na região dos Himalaias, onde convivem diversas etnias, com uma população estimada em 30 milhões de habitantes, está entre os mais carentes do mundo e, desde o século passado, padece de lutas internas pelo poder político da Nação.

Como frequentemente ocorre em casos de combates fratricidas, as principais vítimas do conflito foram menores de idade. Muitas ficaram órfãs; outras foram abandonadas pela família em condições de extrema pobreza e sem possibilidades de mantê-las; outras, ainda, foram recrutadas para o exército maoísta. Milhares vivem nas ruas ou são forçadas a trabalhar desde muito cedo na tradicional indústria de tapetes, e, no caso das meninas, é comum serem utilizadas no tráfico sexual para países limítrofes, enganadas com promessas de trabalho. A cultura nepalesa considera o patriarcado, havendo preferência por filhos homens para cuidar dos negócios da família ou os pais na velhice, uma vez que as mulheres passam a integrar a família dos maridos, embora a Constituição Interina de 2009 tenha abarcado os direitos das mulheres e das crianças (ORMEZZANO; SECCO, 2017).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância atua no Nepal, pois mais de 40% da população nepalesa corresponde a menores de idade, e teme-se que os avanços dos últimos 25 anos no que diz respeito ao ensino primário no país venham a sofrer um retrocesso devido ao

[i] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo; coordenadora da Especialização em Arteterapia da mesma instituição. Email: gormezzano@upf.br.
[ii] Bacharel em Ciências Econômicas, licenciada em Artes Visuais e mestra em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Email: lorileisecco@yahoo.com.br.
[iii] Bacharel em Design pela Universidade Luterana do Brasil; especialista em Arteterapia, mestre em Educação e doutorando em História pela Universidade de Passo Fundo. Email: confortin@upf.br.

terremoto de 2015. Cerca de 1,2 milhão de crianças nepalesas entre 5 e 16 anos de idade nunca frequentaram a escola, ou abandonaram-na precocemente (UNICEF, 2015).

Ante esses fatos, questionamos se seria possível contribuir, por meio de oficinas de arteterapia, com crianças e adolescentes que passaram por situação de violência social, perda da família, e qual seria o sentido atribuído às imagens produzidas por eles. Assim, o objetivo foi realizar uma experiência arteterapêutica baseada na contação de histórias e ler alguns desenhos e pinturas criados pelos participantes a partir disso.

O grupo esteve constituído de dez crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 10 e 13 anos. O marco teórico ancorou-se na arteterapia. Para ler os textos iconográficos, adotou-se a Leitura Transtextual Singular de Imagens (LTSI), proposta por Ormezzano (2009).

O relato, após as considerações iniciais, trata do marco teórico; continua com a descrição das oficinas; segue com a leitura de três imagens produzidas pelos participantes, revelando símbolos e arquétipos segundo a teoria do imaginário; e encerra com as considerações finais, que indicam o papel da imagem no processo de busca de sentido, a importância da materialização de conteúdos conscientes e inconscientes trazidos à luz através do ato criador e a identificação de diferentes emoções expressas em cores, figuras, formas e materiais.

2 MARCO TEÓRICO SOBRE ARTETERAPIA

Ao final do século XIX, psiquiatras passaram a se interessar pelas produções plásticas dos alienados, e, um pouco mais tarde, surgiram também pedagogos com a intenção de estimular a expressão artística nas crianças. No entanto, foi a partir dos trabalhos de Jung (2010), entre 1920 e 1930, ao aprofundar o significado dos mandalas, que o uso da arte tornou-se cada vez mais frequente como coadjuvante do processo psicoterapêutico. Nos anos 1940, Margareth Naumburg (2016), nos Estados Unidos, defendeu o uso da “arte em terapia” como modo de liberar o inconsciente pela expressão artística espontânea. No Brasil, essa ideia surgiu com Nise da Silveira (1992), que desenvolveu um trabalho de terapia ocupacional com base na teoria junguiana, pesquisando formas de compreensão do universo mental de pacientes neuropsiquiátricos internados.

O método fortaleceu-se quando Jung começou a utilizar a arte mais intensamente em seus tratamentos, vinculando-o à Psicologia Analítica. A abordagem junguiana considera que os sujeitos são orientados por símbolos em seus processos de vida e propõe o fornecimento de suportes materiais diversos e adequados para que a energia psíquica represente toda essa simbologia, utilizando-se das expressões artísticas. De acordo com Ballone (2015, [s.p.]),

> Além dos símbolos encontrados em sonhos ou fantasias de um indivíduo, há também símbolos coletivos importantes, que são geralmente imagens religiosas, tais como a cruz, a estrela de seis pontas de David e a roda da vida budista. [...]. Para Jung, o símbolo representa a situação psíquica do indivíduo e ele é essa situação num dado momento. Aquilo a que nós chamamos de símbolo pode ser um termo, um nome ou até uma imagem familiar na vida diária, embora possua conotações específicas além de seu significado convencional e óbvio. Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além de seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto inconsciente mais amplo que não é nunca precisamente definido ou plenamente explicado.

Jung (2010) usava a linguagem plástico-visual como apoio na análise de seus pacientes e de si próprio, o que auxiliava na verbalização de situações conflitivas. Ele percebeu que os símbolos materializados nas imagens davam pistas para se chegar a conteúdos que não conseguiam por si mesmos o acesso à consciência. Com efeito, os símbolos trazem para as pessoas a possibilidade de conhecer, revelar, compreender e integrar, pois, enquanto linguagem do inconsciente, contêm o significado de todos os enigmas psíquicos. O símbolo aglutina e corporifica a energia psíquica, para que o sujeito possa entrar em contato com níveis mais profundos do seu próprio ser.

Então, se o inconsciente guarda, dinamiza e cria conteúdos, sendo a arte um meio de representá-los, a ideia da Psicologia Analítica é de que isso pode proporcionar um embasamento mais próximo ao entendimento da criatividade e das ações expressivas como reveladoras da alma humana. De acordo com Urrutigaray (2008), a criação concebida permite uma reorganização criativa, sugerindo novos caminhos, dando espaço para desenvolver experiências nas quais a sensibilidade pode se unir à racionalidade, originando novos cenários possíveis à vida humana.

Todo esse universo esquematizado por Jung foi parte da cosmovisão escolhida para este estudo. Dentro da arteterapia, a teoria junguiana é utilizada como abordagem no entendimento da produção simbólica, cabendo ao arteterapeuta, juntamente com o criador do símbolo, compreender os significados pertinentes à singularidade de cada um.

Conforme Urrutigaray (2008), a finalidade da arteterapia seria possibilitar a concretização da produção artística, mediante a utilização de materiais plástico-visuais e técnicas específicas, permitindo a passagem de um conteúdo inconsciente, não assimilado, a outro conscientizado. Esse fazer possibilita à pessoa reconhecer-se nas imagens produzidas e dialogar com elas, gerando compreensão, expansão e integração da personalidade. Ao ser possível integrar, o sujeito adquire a condição de transcender as suas vivências imediatas, experimentado novos sentimentos, disponibilizando-se para novas oportunidades e dotando de energia a consciência no enfrentamento de futuras escolhas e definições diante da própria vida.

Ainda, a autora comenta que os alcances da arteterapia são bastante abrangentes. Quando aplicada ao estímulo do imaginário, ela possibilita a integração do aprendizado emocional, do conhecimento e das informações adquiridas na cultura. Já como instrumento educativo, por sua essência terapêutica, torna possíveis atividades preventivas no âmbito psicopedagógico, pois oferece uma interação entre a arte e a cognição, no sentido de ressignificar atitudes pessoais, convertendo-se, assim, num caminho de construção de sujeitos mais sadios.

Finalmente, em Philippini (1998, [s.p.]), encontramos uma maneira bastante clara de conceituar o trabalho com arteterapia:

> Existem inúmeras possibilidades de conceituar Arteterapia. Uma delas é considerá-la como um processo terapêutico decorrente da utilização de modalidades expressivas diversas, que servem à materialização de símbolos. Estas criações simbólicas expressam e representam níveis profundos e inconscientes da psique, configurando um documentário que permite o confronto, no nível da consciência, destas informações, propiciando *"insights"* e posterior transformação e expansão da estrutura psíquica. Uma outra forma de dizer, poderá ser simplesmente terapia através da Arte. Embora seja necessário localizar com muito cuidado, de que é mesmo que se fala, quando se emprega a palavra arte, pois neste contexto, arte referencia – o processo expressivo – da forma mais ampla e abrangente que se pode empregá-lo. Não haverá assim, a preocupação estética e com técnicas, sendo privilegiada a possibilidade de expressão e comunicação e o resgate e ampliação de possibilidades criativas. O universo dominante em Arteterapia é o da sensorialidade e da materialidade: texturas, cores, formas, volumes, linhas.

Talvez esteja também aí uma das maiores virtudes da arte, permitir e aceitar a vazão de tudo de "bom" ou "ruim", "belo" ou "feio", "racional" ou "irracional", "certo" ou "errado" que todo ser humano carrega dentro de si. Generosamente, sem fazer qualquer distinção de etnia, credo, idade, condição social, ela oferece a chance de ressignificar o mundo interior e exterior,

fato que, mais cedo ou mais tarde, acaba conduzindo uma pessoa, um grupo, talvez uma sociedade inteira, a um caminho mais saudável, sustentável, pleno e pacífico. Com base nessas ideias, realizamos três encontros, em fevereiro de 2015, que descrevemos a seguir.

3 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Cada encontro foi realizado numa sala da casa em que viviam as crianças e adolescentes participantes desta experiência, tendo duração de duas horas aproximadamente, de acordo com um cronograma definido pela assistente social que coordenava o trabalho dos voluntários. O grupo estava constituído de dez crianças nepalesas de ambos os sexos, com 6 a 13 anos de idade, as quais conviviam com os cuidadores e pessoas de diversas nacionalidades e culturas que lá exerciam atividades de voluntariado.

No processo arteterapêutico, utilizamos três atividades, uma em cada encontro, que deflagraram o uso da imaginação, da criatividade e da expressão artística. As linguagens expressivas escolhidas foram a pintura e o desenho, e, tendo em mãos a produção do grupo, foram selecionados os três textos iconográficos, pelo critério de assiduidade. Assim, a leitura de imagens foi realizada sobre os trabalhos produzidos por três participantes, com idades entre 11 e 13 anos, sendo um trabalho de cada encontro.

No primeiro encontro, contamos uma história, promovendo um exercício de imaginação ativa[i] no qual as crianças iam até o mundo da imaginação e nele encontravam um deus ou um ser fantástico que lhes entregava um presente. Logo, propusemos a elas que fizessem um desenho com lápis de cor sobre papel-cartão colorido, simbolizando o que haviam encontrado na visualização. O desenho permite expressar relatos pessoais com clareza, pois é a maneira mais básica de comunicação através de imagens (ORÚS, 2003).

No segundo encontro, fizemos outra visualização, considerando os quatro elementos da natureza (água, fogo, terra e ar) e utilizando os cinco sentidos. Os estímulos sensórios são muito importantes no crescimento da criança, que precisa deles para desenvolver sua capacidade

[i] Imaginação ativa ou visualização significa criar imagens mentais. Essa técnica é utilizada na área médica no Tibete e, mais recentemente, no Ocidente, por médicos, psicólogos e arteterapeutas, no tratamento de transtornos emocionais.

perceptiva. Nessa tarde, foi utilizada a pintura, que proporciona uma intensa mobilização emocional ao experimentar a cor (PHILIPPINI, 2009).

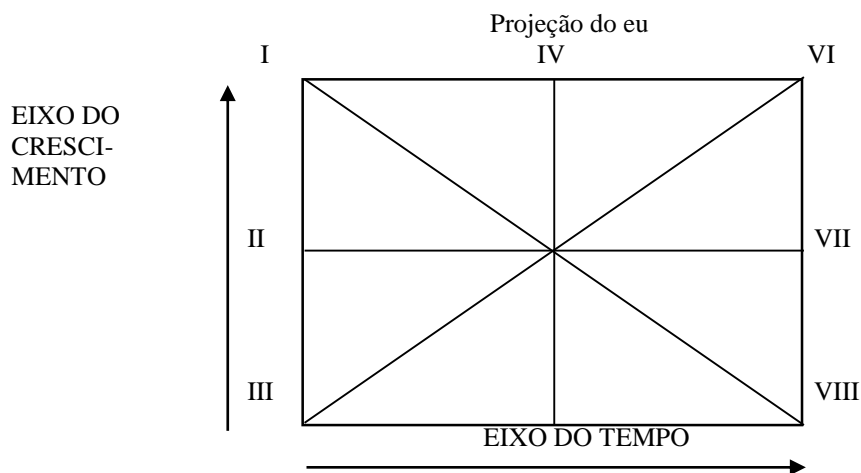
No terceiro encontro, solicitamos que criassem mandalas com tema livre. Para tanto, entregamos a cada um dos participantes um papel com um grande círculo desenhado no meio, além de lápis de cor e giz de cera. As mandalas possibilitam a reestruturação do mundo interno, bem como a abertura ou fechamento de processos (SOUSA, 2012).

A seguir, apresentamos os textos iconográficos resultantes desses encontros, bem como a leitura de cada um deles.

4 A LEITURA DAS IMAGENS

A LTSI considera a observação dos suportes e materiais utilizados na produção artística quando a escolha é do autor da imagem, e não do arteterapeuta, como foi neste caso. Nessa abordagem, temos os aspectos compositivos da linguagem visual, a simbologia espacial, a simbologia das cores e as referências do imaginário (ORMEZZANO, 2009):

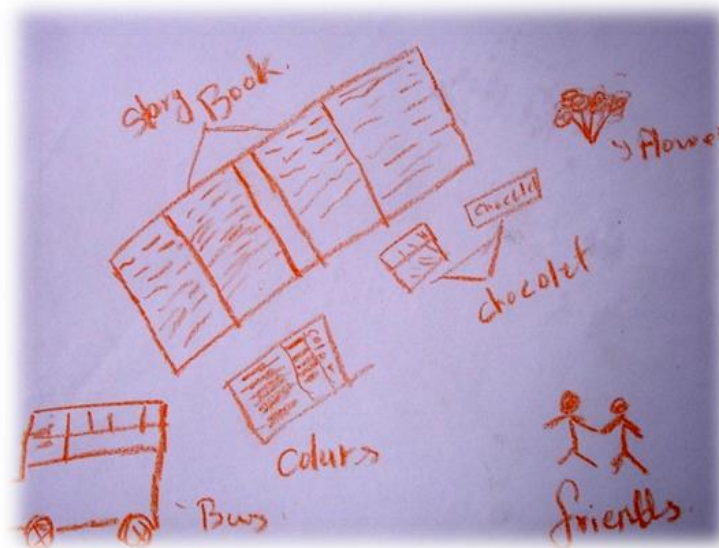
a- Aspectos compositivos da linguagem visual: entre eles, estão ponto, linha, plano, perspectiva, simetria, proporção, textura, relação figura-fundo, contraste entre luz e sombra, que, ao se articularem, produzem a configuração do espaço gráfico. Este conhecimento formal contribui, no momento da leitura, com o saber intuitivo, subjetivo, simbólico, que sugere a imagem a ser interpretada ou descrita.

b- Simbologia espacial: esse elemento é entendido de acordo com o esquema espacial interpretativo, elaborado por Grünwald e fornecido por Franz Jans, docente do Instituto C.G. Jung, em Zurique (ZIMMERMANN, 1992, p. 95):

I-	Imaginação, arquétipo do pai, pai impessoal, luz, vazio, ar, saudade.
II-	Realidade interior, passado, introversão, mãe, feminino, emoção, Eu.
III-	Inconsciente, origem, arquétipo da mãe, conflitos, regressão, o que foi superado, o criativo.
IV-	Mundo do espírito, intelecto, razão, desenvolvimento espiritual, fogo, pai, céu.
V-	Mundo corporal, das sensações, matéria, mãe, terra, natureza, instinto.
VI-	Consciência, fogo, claridade, o final configurado, morte, objetivo, projeções.
VII-	Realidade exterior, futuro, extroversão, pai, masculino, ação exterior, tu.
VIII-	Vida instintiva, mãe pessoal, terra, decadência, demônios.

c. Simbologia das cores: Portal (1996) escreveu *El simbolismo de los colores*, na metade do século XIX, em pleno Romantismo, como oposição ao racionalismo imperante. A volta do simbólico deu-se durante o movimento orientalista, que, na época, traduziu as escrituras sagradas do Oriente. Nesse processo, utilizou-se o simbolismo das cores como auxílio na interpretação do imaginário universal.

d. Referências do imaginário, à luz da teoria de Durand (2001): o imaginário faz parte, principalmente, na Europa, de investigações nas subáreas de antropologia, psicologia, sociologia, história, letras, artes e estética.

e. Síntese dos autores: relação dos textos com outras fontes, dentre as quais se encontra o *logos* poético e estético. Ler uma imagem e apreciá-la implica construir significados (ORMEZZANO, 2009). Assim, uma imagem materializada reflete a maneira pessoal de cada um se relacionar, se posicionar e estar no mundo, além de ser a portadora de um conteúdo simbólico e oferecer a possibilidade de interagir com outrem, abrindo caminhos para outras formas de comunicação, como vemos nos textos iconográficos que seguem:

Figura 1: Presentes de um deus

Fonte: Acervo dos autores (2015)

O desenho acima foi feito por um menino de 11 anos, que relatou ter recebido do deus os seguintes presentes: um livro de contos, uma caixa de lápis de cor, chocolates, um ramalhete de flores, amigos e um ônibus. Como suporte, utilizou papel-cartão branco, ocupando toda a sua superfície, e como material de desenho, somente lápis de cor alaranjada.

Sobre o aspecto compositivo, podemos dizer que se trata de um desenho de objetos, com destaque aos traços esquemáticos sem perspectiva ou grandes detalhamentos. Observamos, ainda, que o autor recorreu ao uso de palavras para reforçar a identificação de cada figura, sugerindo certa urgência, insegurança ou superficialidade. No que refere às proporções, o livro foi representado em tamanho maior que o dos demais “presentes”. Em relação ao livro, Chevalier e Gheerbrant (2002) escrevem que poderia ser um símbolo do universo, implicando em revelação e manifestação. Um livro fechado pode significar a matéria virgem, mas, se está aberto, a matéria fecundada; fechado, o livro conserva seus segredos, e aberto, o conteúdo é apreendido por quem o lê. No texto, ele foi desenhado aberto, inclusive mostrando linhas ou palavras, de modo a demostrar interesse por novos conhecimentos e histórias.

O menino representa o ônibus no canto inferior esquerdo, o que, de acordo com a simbologia espacial, é um indicativo do passado, da origem e do arquétipo materno. Já os/as

amigos/as[i] surgem de forma esquemática e de mãos dadas no canto inferior direito, indicando o futuro, a vida instintiva e a mãe pessoal. Podemos, então, interpretar que, quiçá, haja um desejo inconsciente de superar a carência afetiva pela ausência materna com a presença das amizades que lhe fornecem o afeto faltante. Logo acima, aparecem os chocolates e, ao lado, os lápis, mostrando desejos mundanos. Entretanto, as flores podem simbolizar a alma dos mortos; elas se encontram no ponto superior direito, que pode indicar, de acordo com a simbologia espacial, a morte e o final configurado, talvez referindo um desejo do menino de futuramente reencontrar as almas dos seres queridos (ZIMMERMANN, 1992).

Já a cor alaranjada, única que aparece, e que está entre o amarelo e o vermelho, simboliza o ponto de equilíbrio entre o espírito e a libido. Porém, tal equilíbrio é coisa tão rara que tende a romper-se num sentido ou em outro, convertendo-se, então, na revelação do amor divino e da palavra sagrada (PORTAL, 1996). Em relação ao equilíbrio, citamos as vestes cor laranja-açafrão dos monges budistas em sinal de humildade e renúncia, e sobre a libido, o alaranjado torna-se o impulso sexual. Lembrando que se trata de uma criança que entra na fase da pré-adolescência, reportamo-nos a Terra (2008, p. 10), quando menciona que:

> Este é um período de profundas mudanças externas e internas para o indivíduo. Ele sente o seu corpo se modificar rapidamente, os impulsos sexuais ganharem força e o humor oscilar rápida e repentinamente. Nesta fase da vida, os sentimentos costumam ser vividos em grande escala, é quando se sente grandes amores e grandes ódios.

Assim, considerando o que foi exposto, e mesmo que aparentemente não haja conexão entre os objetos desenhados, o texto pode estar mostrando um pré-adolescente que vive ou deseja viver seu primeiro amor. O coração comparado com o livro aberto, oferecendo nas linhas escritas seus pensamentos e sentimentos; o desenho monocromático em laranja, apressado, sugerindo impulsos sexuais novos e desconhecidos; os amigos ou os afetos; e o ônibus, um meio de transporte retornando ao passado, seja para passear, fugir, ou mesmo chegar e encontrar-se.

---

[i] A palavra *friends*, em inglês, indica ambos os gêneros.

Figura 2: Círculo azul

Fonte: Acervo dos autores (2015)

Essa pintura foi produzida por um menino de aproximadamente 12 anos, com deficiência mental leve e surdez, que foi encontrado na rua, sozinho, tendo nome, idade e origem desconhecidos. Como já mencionado, a proposta da oficina foi fazer uma visualização e uma pintura que refletissem os quatro elementos da natureza. Porém, ele fez sua composição sobre toda a superfície do papel branco, utilizando tinta azul com detalhes em cinza. Trata-se de uma expressão abstrata com pinceladas grossas, na qual vemos dois círculos, um dentro do outro, conduzindo à ideia de um olho ou de uma mandala.

A pintura remete a uma forma que nos permite inferir que, em relação ao desenvolvimento do grafismo, o menino pode se encontrar em uma fase pré-esquemática, na qual há pouca relação entre objeto e cor, etapa vivida entre os 4 e 7 anos de idade, segundo Lowenfeld e Brittain (1977). Os movimentos circulares evoluem de tentativas de representação em que se desenham as garatujas.

Conforme Chevalier e Gheerbrant (2002), o olho é o órgão da percepção sensível, e convém considerar que pessoas com deficiência auditiva são muito visuais. Ainda, cabe mencionar que o menino fez o trabalho provavelmente sem ter compreendido bem do que se tratava a proposta, embora tivesse contado com o auxílio de um intérprete. Nos livros sagrados *Bhagavad Gita* e *Upanishad*, o olho direito se identifica com o sol e corresponde à atividade e

ao futuro, enquanto o olho esquerdo, com a lua, evocando a passividade e o passado. A resolução dessa dualidade faz passar da percepção distintiva para a unitiva, numa visão sintética. A percepção unitiva seria função do terceiro olho, que corresponde ao deus Shiva, e, como vemos na imagem, há um único olho. Assim, se os olhos físicos se relacionam ao sol e à lua, o terceiro olho tem a ver, também, com o elemento fogo, pelo qual tudo pode ser reduzido a cinzas. Trata-se de um órgão da visão interior e, portanto, uma exteriorização do olho do coração. É o instrumento da unificação de Deus com a alma humana, do princípio e da manifestação.

Sobre a cor azul, Portal (1996) a refere como sendo a mais profunda, fria e imaterial das cores, em que o olhar se funde sem encontrar obstáculo e se perde no infinito. Na natureza, apresenta-se em transparências, seja no vazio do ar ou da água. É o caminho do indefinido, onde o real se transforma em imaginário, onde o pensamento consciente deixa pouco a pouco lugar para o inconsciente, da mesma maneira que a luz do dia passa a ser, insensivelmente, luz da noite. O azul domina, sobretudo, o clima da irrealidade ou da surrealidade, resolvendo em si mesmo essas contradições e alternâncias, como as do dia e da noite, que dão ritmo à vida humana. É a cor da sabedoria transcendente, da potencialidade e, simultaneamente, também do vazio que a imensidão do céu pode representar. O azul unido ao preto significa o espírito de Deus sobre o caos e o primeiro grau da iniciação.

Ainda sobre a cor azul, Urrutigaray (2008, p. 114-115) destaca que ela nos faz lembrar o infinito e que:

> No plano psíquico, as cores são mensageiras de informações codificadas, e só terão significado quando decifradas. [...]. A nossa memória, como elemento responsável pela integração de uma cadeia de sinais e imagens coloridas, é a formadora da dinâmica de nosso pensamento.

O menino de nome desconhecido, sem a possibilidade de contar sua história com palavras, representou um grande olho, reforçando, assim, outro sentido, vivo, latente e atento, na forma do "olho que tudo vê". O uso do azul intenso, com pinceladas fortes, também remete à força interior e à profundidade dessa criança. Quantas coisas por dizer que talvez estejam pairando na imensidão do azul!

Figura 3: Diversidade

Fonte: Acervo dos autores (2015)

Utilizando como suporte uma folha de papel branco e como material de desenho, lápis de cor, esse foi o resultado da produção de uma menina de 13 anos. Como a proposta era desenhar no círculo, ela o preencheu com a representação de 26 pessoas de forma esquemática. Fez os traçados usando os lápis de cor, uns de forma mais intensa, outros com mais suavidade, quase sumindo; alguns tiveram sua área toda colorida, outros só ganharam contorno.

Nessa oficina, fornecemos às crianças o desenho do círculo no papel, e elas o preencheram livremente com seus conteúdos internos, criando mandalas, que

> [...] podem ser produzidas de modos muito variados, no entanto, certos procedimentos devem ser seguidos, como traçar ou recortar o círculo, a seleção do material e a técnica a ser aplicada. Numa vivência dirigida, devem ser levados em conta os objetivos propostos, utilizando as técnicas adequadas ao indivíduo ou ao grupo, e no caso de uma vivência livre, dá-se a oportunidade de ser selecionado o material e a técnica a gosto. Tendo em conta estes aspectos, as atividades livres ou dirigidas podem passar pelo desenho que trabalha a coordenação motora fina, possibilitando uma reestruturação do mundo interno, uma vez que trabalha a percepção, o caminhar de um ponto até transformar em linhas (SOUSA, 2012, p. 49-50).

Cores variadas foram usadas, com predomínio do rosa e do azul, o que nessa situação não representa uma distinção entre os gêneros feminino e masculino, pois se trata de outra cultura, onde provavelmente seja atribuído um significado diferente às cores. Aliás, no que se

refere às figuras humanas, elas aparecem mescladas às cores, com cabelos de uma cor, o corpo de outra e as pernas ainda de outra.

Observamos, também, que os corpos não possuem pescoço ou braços; em todas as carinhas, aparecem traços representando os olhos; nenhuma tem nariz, e em somente uma há boca. É possível que essa menina tenha visão subnormal, porque uma das características desse quadro clínico é a omissão de itens básicos como nariz, boca, pescoço e braços, podendo apresentar uma autoimagem deficiente, instabilidade emocional e retraimento social (CARIOLA; MARTINS, [199?]).

Os esquemas corporais se constituem de dois círculos, outros de círculo e triângulo, ou círculo e quadrado, e alguns somente de linhas. Percebemos, levando em conta as diferenças individuais, que há certa incoerência entre a idade dessa menina – 13 anos – e sua capacidade de representar a figura humana, revelando imaturidade de acordo com os estágios evolutivos do desenvolvimento gráfico. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), ainda que seja difícil perceber onde uma etapa termina e a outra inicia, e embora nem todos passem de uma fase para outra na mesma época ou da mesma forma, a evolução do desenho é de caráter universal, independentemente da cultura, e faz parte do desenvolvimento humano. Os autores afirmam que à medida que a criança se desenvolve os recursos simbólicos tornam-se mais complexos, e isso também é percebido no seu desenho, uma vez que ela inicia seus traçados com rabiscos, os quais, aos poucos, vão sendo substituídos por figuras com contornos mais bem elaborados.

Diante desse texto, várias conjeturas podem ser feitas: talvez a menina não tivera oportunidade de exercitar seu grafismo durante o curto tempo de vida, ou existem resquícios dos traumas sofridos, o que a fez permanecer com os traços comparados aos de uma criança de aproximadamente 7 anos. Ou, quiçá, ela quisesse representar a diversidade humana com pessoas de todas as cores, tipos e formatos, o que é possível, já que a casa de acolhimento recebia muitos voluntários todos os anos, de diferentes países. Ou, ainda, considerando a mandala a delimitação de um espaço sagrado, talvez quisesse expressar nela todas as crianças com as quais convive na casa, até porque não aparecem diferenças de tamanho ou hierarquia entre os esquemas corporais, e é aproximadamente esse o número de crianças acolhidas, representando, assim, todas as pessoas que lhe eram importantes.

Foram assim apresentadas as três imagens selecionadas para esse relato de experiência, segundo os critérios já mencionados. Salientamos que uma mesma imagem pode ser lida de diferentes modos e sob diversas óticas, no entanto, nós buscamos uma aproximação das significações produzidas, tentando respeitar o discurso que surgiu do interior de cada criança que se disponibilizou a vivenciar os referidos encontros arteterapêuticos.

5 CONSIDERAÇÕES DERRADEIRAS

A arteterapia é colocada, nesse contexto, como um processo terapêutico decorrente da utilização de modalidades expressivas que acabam funcionando como uma alternativa para a construção do ser integral. Diante do questionamento inicial – se a arteterapia poderia contribuir com crianças que passaram por uma guerra civil, perdendo sua família – e do que foi levantado, percebemos a abrangência da arteterapia motivada por suas características transdisciplinares, fato que a torna funcional nos mais diferentes espaços vivenciais e com pessoas de diferentes faixas etárias, inseridas em diversas culturas.

O processo arteterapêutico realizado em um espaço tão breve de tempo não ambicionou resolver os traumas vivenciados pelas crianças, mas lhes oferecer uma escuta afetiva e uma possibilidade criadora e expressiva das suas emoções. Isso porque pensamos que uma ação, por menor que pareça, possui a potencialidade de promover inesperadas mudanças.

Após o terremoto ocorrido em abril de 2015, soubemos que as crianças se encontram em bom estado de saúde, mas o prédio da casa de passagem foi completamente destruído e não existe mais. Todas foram salvas e levadas para outro espaço, onde poderão continuar sentindo que, apesar de tudo, possuem um lar, com uma família constituída pelos atendentes e voluntários, onde meninos e meninas passam a ser irmãos e irmãs.

Embora não tenha sido possível dar continuidade aos encontros, devido a fatores como o curto tempo da nossa viagem, o trabalho realizado em Kathmandu nos permitiu, através da leitura das imagens, perceber o sentido a elas atribuído de maneira subjetiva e compreender melhor as emoções e os sentimentos das crianças. Partindo da abordagem junguiana de que o ser humano orienta-se em função de símbolos, nas imagens aqui apresentadas, foram identificadas diferentes emoções expressas em cores, formas e materiais. Assim, a imagem foi

de fundamental importância como a portadora da materialização de conteúdos conscientes e inconscientes trazidos à luz através do ato criador.

REFERÊNCIAS

BALLONE, G. J. *Carl Gustav Jung*. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=192>. Acesso em: 11 jul. 2015.

CARIOLA, Teresa C.; MARTINS, Rosângela P. M. F. O desenho da figura humana realizado por crianças de visão subnormal. *Revista de Medicina e Pediatria Moderna*, Bauru, [199?], [s.n.] p. 658-664. Disponível em: <http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=1770&fase=imprime>. Acesso em: 20 out. 2017.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. 17. ed. São Paulo: José Olympio, 2002.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*: introdução à arquetipologia geral. Tradução de Hélder Godinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JUNG, Carl G. *O livro vermelho*: Liber Novus. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.

NAUMBURG, Margaret. Disponível em: <http://www.goodtherapy.org/famouspsychologists/margaret-naumburg.html>. Acesso em: 10 maio 2016.

ORMEZZANO, Graciela. *Educação estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ORMEZZANO, Graciela; SECCO, Lorilei. Leitura de imagens de crianças órfãs nepalesas. *Artefactum: Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia*, Rio de Janeiro, ano IX, n. 1, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/1434-2727-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

ORÚS, Carmen. *El poder curativo de la visualización creativa*. Barcelona: RBA, 2003.

PHILIPPINI, Ângela. Mas o que é mesmo arteterapia? *Imagens da transformação*, Rio de Janeiro, v. 5,1998. Disponível em: <http://www.arteterapia.org.br/pdfs/masoque.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

____. *Linguagens e materiais expressivos em arteterapia*: uso, indicações e propriedades. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PORTAL, Frédéric. *El simbolismo de los colores*: en la Antigüedad, la Edad Media y los tiempos modernos. Palma de Mallorca: Sophia Perennis, 1996.

SILVEIRA, Nise da. *O mundo das imagens*. São Paulo: Ática, 1992.

SOUSA, Maria Daniela P. de. *Mandalas ou o círculo mágico:* uma abordagem em contexto educativo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9929>. Acesso em: 6 abr. 2016.

TERRA, Clarice Cruz. *Arteterapia e loucura:* um caminho para a inclusão de adolescentes psicóticos. 2008. Monografia (Especialização em Arteterapia) – Instituto Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.arteterapia.org.br/v2/pdfs/caminhinclu.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2015.

UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/media_29778.html >. Acesso em: 20 out. 2017.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. *Arteterapia*: a transformação pessoal pelas imagens. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ZIMMERMANN, Elisabeth. *Integração de processos interiores no desenvolvimento da personalidade*. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, 1992.

LEITURAS SINCRÉTICAS NA ERA DO LEITOR UBÍQUO

Luan Henrique Fogolari[i]

1 INTRODUÇÃO

A abordagem da compreensão de um novo sujeito como leitor multimídia que predomina na sociedade contemporânea instaura uma nova visão de mundo e nas práticas de leitura.

Sabe-se que desde o surgimento do romance no século XIX a linguagem e as formas de escrita vêm evoluindo na sua interação e recepção pelo público leitor. Hoje já possível acessar um livro, que antes levava meses para chegar nas bibliotecas e todo o seu enredo utilizando apenas um suporte eletrônico. A internet possibilitou um avanço na produção e distribuição literária e vem modificando e/ou resinificando alguns hábitos nos leitores do século XXI.

Como já afirmou Roselfeld (1996), as formas antes conhecidas de escrita romanescas acabam também por modificando ao longo desse processo, surgindo novos tipos de personagens, espaços e formas de narrar muito diferentes das formas literárias já conhecidas.

Sobre a concepção de interação literatura que percebemos o surgimento de novos sujeitos leitores, tão acostumados com o excesso e a facilidade de informações. Esses sujeitos transitam em universos distintos através de um simples clique utilizando novos suportes também de leitura.

Observando as grandes acepções do mundo moderno e seu cotidiano, que discutiremos as novas formas de produção e de leitura na interação com diferentes "corpus"e espaços literários, aqui, mas especificamente, no álbum/livro, suas letras musicais e seu viés narrativo através do olhar de um leitor que se fragmenta e se adapta a novas formas de observar e interagir com as novas plataformas narrativas.

Valendo-se desses novos suportes de leitura, esse trabalho traz observações sobre álbum/livro do rapper Criolo e a importância da construção de uma nova identidade de leitores para suas narrativas. Letras essas onde a cidade vira um gigantesco mosaico polifônico e elucidam histórias, recriam cenas, com seus heróis em jornadas de asfaltos e assemelham-se a

---

[i] Mestrando do curso de Pós-graduação em letras da Universidade de Passo Fundo – UPF.

grandes tramas literárias. Através de suas composições criam-se espaços, situações e personagens que buscam sobreviver na contemporaneidade assemelhando-se aos seus leitores.

Para chegar a esse estudo percorremos algumas teorias, na primeira as novas perspectivas de leitura, através da apresentação e classificação do leitor ubíquo de Lúcia Santaella. Em seguida a ideia de sincretismo etnográfico, linguístico e sociocultural de Massimo Canevacci, justificadas a partir de pressupostos identificados nas obras de Mikhail Bakhtin e Carlos Reis.

2 TEMPO UBÍQUO

Para ler, interpretar, interagir e habitar o universo comunicacional contemporâneo e tecnológico é preciso transformar-se em um leitor que consegue mover-se entre inúmeras práticas, formas e mídias. É preciso decifrar cada linha e estrofe, percorrer por palavras, informações, abrir e fechar janelas, estar presente não em um só mundo, mas em vários, desta forma validam-se os comportamentos de um verdadeiro leitor do século XXI.

Interagir em novos suportes e meios é preciso conhecer bem as ferramentas, aqueles que por uma distração ou por mesmo uma deficiência ao acesso de informações, por vezes acabam se perdendo em meio a essas narrativas. Narrativas essas que precisam de suportes diferenciados, informações acumuladas e que se transformam em poucos minutos contrariando as características remanescentes de um leitor meramente contemplativo.

Esse caminhar de novas leituras, novos olhares e novas difusões de suportes que abrigam essas histórias que emergem um novo modo de interagir com as tramas. Surge desse meio o leitor ubíquo,

> De qualquer modo, o que interessa é perceber que a ubiquidade se refere principalmente a sistemas computacionais de pequeno porte, até mesmo invisíveis, que se fazem presentes nos ambientes e que podem ser transportados de um lugar a outro. É essa ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização do leitor ubíquo, uma nova condição de leitura e cognição [...] (SANTAELLA, 2013, p. 278).

Mudam-se os tempos, mudam-se as ideias e os desejos, dessa forma, o habito da leitura e suas novas práticas também foram evoluindo, juntamente com as tecnologias, o que antes era apenas a descodificação de letras, por horas a fio, em momentos silenciosos e prazerosos de

leitura, hoje vem se transformando. As leituras não mais somente acontecem em suportes conhecidos pelos leitores desde o século XIX. As palavras deixam de ser apenas impressas em livros e jornais e passam a ser digitais, carregando dentro de cada uma, além das possibilidades lexicais novos signos hipertextuais.

Desta forma, o surgimento dos grandes centros urbanos, seus espaços cada vez mais ruidosos, e velozes, a polifonia da cidade e o sincretismo de várias informações publicitárias, a imagem e a escrita, as varias vozes emanadas pelas ondas do rádio e aplicativos de músicas, que se colocam em frente aos nossos olhos e ouvidos acabaram aguçando o desejo de uma sociedade pela simplificação das histórias que antes eram contadas por horas a fio e hoje se simplificam ao simples toque na tela do celular.

Assim, o que antes era uma espera aguardada pelo leitor, se transforma na rapidez de um toque, as informações se detalhem e se dilaceram, através de links que aparecem juntamente com as narrativas que levam esse leitor a várias outras informações, que antes eram contidas e que precisava da subjetividade imanente ao virar a folha do romance, aparecem e habitam não só o imaginário, mas a superfície da tela que o conduz a novas possibilidades de leitura trazendo ao plano da leitura uma forma de objetividade e realidade não antes conhecida pelo leitor.

Focada na perspectiva da expansão de leitura através de suas possibilidades através dos meios tecnológicos, Santaella, (2004) disserta em seu livro a tese e a classificação esse novo tipo de leitor que surgiu nas mídias comunicacionais, o distanciando e abrigando dentro dele outros tipos de leitores, o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo, frutos de um modelo perceptivo-comunicativo que o acompanharam durante a ascensão do romance até o início da era comunicacional da internet.

Em uma breve síntese desses leitores, para autora, Santaella, (2004) O leitor contemplativo é o leitor meditativo da idade pré-industrial, de leitura silenciosa e com foco somente no romance, por seguinte nessa evolução surge o leitor movente, aquele que nasceu no renascimento, filho da revolução industrial que teve contato já com outras formas impressas como o jornal, a fotografia até chegar ao cinema. Já o leitor imersivo inaugura no uso de habilidades de múltiplas significações que consegue interagir com diferentes textos, livre para construir uma ordem informacional de suas leituras.

O poder da tecnologia, da imagem, do estar em um lugar e poder partilhar e participar em tempo real de outro espaço com outras pessoas, o advento da mobilidade não somente por meio das tecnologias, mas comunicacionais e físicas de cada cidadão acabam se encontrando e se transformando em um grande mosaico de linguagens que precisam de novas formas e métodos de leituras.

A cidade se torna um novo espaço para o surgimento dessa ubiquidade leitora, onde o ser movente leitor, adapta-se, compila e retira dela informações que servirão de repertorio para a sua composição leitora para as inúmeras formas de escrita que se apresentam no seu dia-a-dia.

Com o advento do aumento do uso das novas tecnologias, smartphones, computadores, tablets, a barreira intangível do cânone literário acaba por de dissolver no momento em que os novos leitores podem fazer recortes e interagir de uma maneira a plurisignificar, desde o tempo e o espaço até construir novos conteúdos de coopartipação das obras por meio dessa ubiquidade.

A literatura deixa de ser fixa e agrega a si o valor de simultaneidade por deixar de apenas eternizar histórias e sentidos, mas por se abrir para receber novas formas e possibilidades de interação com o leitor, deixando de lado a sua estrutura, antes fixa, para um mundo de possibilidades sem perder a sua real finalidade de dar sentido à vida e a sua ludicidade.

Além de contribuir para as diversas formas de leitura, a literatura ubíqua também ressalta em si o valor de objeto da atemporalidade, que se remodela através dos tempos, pois conta por meio dessas integrações e transformações minuciosas pelas quais a sociedade perpassa através dessa nova forma de comunicação e interação das palavras e signos.

As formas, signos, e espaços que se apresentam nessa transitoriedade leitora delimitam uma nova forma de pensar e interagir com as obras que se remodelam a todo o momento, e que se movem nos espaços de hipermídia. Os participantes/leitores que integram nessa remodelação polifônica de interpretações sintagmáticas e semânticas das narrativas usufruem dessa simbiose que transcendem qualquer regra leitora.

É na ubiquidade que se encontra a transformação da leitura que antes ocorria entre o homem e o livro para o homem e o livro-máquina e sua relação com o tempo que o abriga, o espaço em que habita através de suas plurileituras em meio à teia de informações do agora.

3 A PALAVRA NO CIBERESPAÇO

Outro ponto importante é como às relações dialógicas acontecem entre os inúmeros gêneros e como eles convergem entre si para construir um novo sentido, mais amplo na construção de narrativas em diferentes suportes de interação comunicacional.

É nesse momento em que a palavra ganha uma nova roupagem, que ora se torna sincrética por assumir novos valores, ora passa a ser híbrida por carregar dentro de si, construindo uma teia informativa que abriga, inúmeras outras letras e sentidos que, antes, só era possível encontrá-las e contrastá-las em determinados gêneros literários. “Esse processo redefine uma política cada vez mais caracterizada pela auto-representação de subjetividade linguística e ubíqua conectadas com a comunicação digital” (CANEVACCI, 2013).

Surge assim uma matrix, fundamentada nas palavras mas que vai muito além da era digital, onde os códigos-palavras e os códigos-digitais se chocam e entrelaçam a fim de formar um meio de interação completamente novo, onde o leitor consegue andar pela sua singularidade no aqui e agora, mas também no ciberespaço trocando e acessando informações o tempo todo, seja com o outro ou com o outro que habita dentro do texto literário, desta forma coexistindo nesses dois mundos ao mesmo tempo.

A cidade e a matrix se tornam polifônicas, entregando e conduzindo os elementos comunicacionais de uma jornada de sujeitos diaspóricos, que valem-se da ubiquidade para sobreviver nesse emaranhado de informações e signos que habitam a sociedade contemporânea. “O sujeito diaspórico não é um sujeito etnicizado. Talvez experimente até a crise do conceito ambíguo de etnicizado” (CANEVACCI, 2013, p. 94). Este sujeito se despe do ato meramente contemplativo da ação literária e passa a resinificar a palavra, instaurando assim uma nova ideia de dialogismo, onde reivindica uma nova maneira de coparticipar da ação literária. Essa ação implica na desconstrução da ideia de dialética, que antes estava muito próxima com o domínio do ato de falar, ou seja, da produção de sentido do discurso do autor, porém com essa nova revolução o sujeito passa escutar as inúmeras possibilidades discursivas, para no fim, perpassar o discurso do outro, atribuindo-lhe novos significados. Assim surge a ideia de sincretismos dialéticos, que desorganizam, misturam e fragmentam a ação literária no ciberespaço.

É nesse caminho em que as práticas discursivas tomam forma, e interagem entre si. Encontram-se no percurso da cidade-matrix diferentes tipos de texto e linguagens que são abrigadas em um único gênero/obra, dando razão ao hibridismo deixando cair por terra à tese de unilateralidade estética do cânone. Desta forma, e sobre a afirmação de Bakhtin (1990) quando sustenta que o dialogismo da linguagem se constrói na intersecção do "discurso para os discursos de outrem (em todos os graus e de diversas maneiras)" e nas "novas e substanciais possibilidades para o discurso literário" que interagem e transformam a linguagem, ora subjetiva, ora polifônica, na construção de conceito de "artisticidade em prosa que encontra sua expressão mais completa e profunda no romance" (BAKHTIN, 1990, p. 85).

É no ciberespaço onde se pode explorar de diferentes maneiras o mesmo ponto de vista, pois é nesse emaranhado informacional geral em que outros discursos, sejam de caráter social ou histórico se encontram, a fim de se complementarem ou se contraporem em determinadas situações dialógicas. Desta forma o discurso proferido, conserva a sua autonomia sintática e semântica, mas interage com os outros criando uma situação polifônica dentro dessa mesma construção.

Quando a palavra se apresenta poética como um meio de inúmeras possibilidades de informação, ela abre o caminho para as diversas construções informacionais de caráter estético e de plurissignificação. Desta situação emergem inúmeras construções que aludem o discurso o tornando inesgotável e passível de interpretações. Como afirma Canevacci (p. 75):

> Em lugar de fusões ecológicas, sentir-se "um todo" em todos, aqui se propõem a escolha radical da pluralidade ultradiferenciada do eu. Um impulso que da dialógica aspira a chegar a algo ainda mais rico e diferente, plural e multiplicativo. É o meu sendo *extralocal* à medida que o outro começa a ser percebido com *interlocal*: e isso produz, em vez de continente compacto e homófono, a desordem recortada dos arquipélagos. Extra-sítole do eu.
> Através da dialética sincrética e da dialógica, viaja-se para a descoberta multiplicativa da polifonia.

Assim, uma palavra se apropria da outra para construir novos ou múltiplos sentidos na (des)construção de significados que servem como chave de acesso para a cidade-matrix. Onde o sujeito diaspórico encontra o discurso do outro, apropria-se, remodela-o, e o deglutina. Tão pouco se preocupa com a forma mas com o conteúdo, e nesse espaço que não se implicam, escrita e sonoridade, mas sim convergem ora se aproximando e beirando uma nova composição linguística. Sendo assim essas formas de discursos não perdem seu real significado, mas se

entrelaçam e formam outros, e mais outros caminhos a serem desbravado por outros sujeitos. Já que as relações que habitam o poder inestimável e inesgotável da palavra abarcam o sincretismo, o dialogismo e a polifonia e esses transformam a identidade da leitura, pois a palavra nunca mais será idêntica a si própria.

4 A NARRATIVA SINCRÉTICA NO CIBERESPAÇO

O dia-a-dia faz parte da nossa interação com o ambiente em que habitamos, e graças a ele se sustenta a prática de leitura sobre o mundo, como o observamos e coparticipamos da leitura daquilo que nos cerca. Dessa mesma forma, nesse processo de transitoriedade entre o real e o tecnológico surgem novas formas literárias e como elas são produzidas, moldam-se e interagem, produzindo um novo sentido, um espaço imediato, uma nova forma de concepção de escrita e leitura.

São nesses espaços imediatos que a literatura constrói os seus novos processos (i)lógicos produzindo um universo comunicacional cada vez mais amplo e dialético com o leitor. Os textos passam a interligar-se, criando e produzindo um novo DNA. Nessa nova estética, os textos abrigam-se não mais apenas um gênero fixo de construção semântica e sintática, mas sim, na pluralidade linguística e estética desse espaço híbrido e sincrético, desta forma:

> [...]o sentido do sincretismo: uma antropologia do mudar. Embalar a ordem tradicional dos “moveis”, para depois recoloca-los num ambiente domestico diferente em outra ordem. [...] Para nos deslocarmos num mundo de intensa transformação, devemos “sofrer” tal filosofia da mudança, depois da qual a montagem dos nossos móveis domésticos – dos nossos conceitos familiares – se tornará para nós primeiramente estranha e depois, só graças a essa assustadora estranheza, à deriva dos hábitos, poderemos recombiná-la sem mais submissões, mas fugindo ao longo dos cancelamentos, perseguindo essa desordem híbrida (CANEVACI, p. 69-70).

É por esse hibridismo dos gêneros em que as histórias contatadas emergem e produzem um novo sentido ao leitor, que agora encontram e abrigam na narratividade os polos conversacionais dos valores estéticos de outras linguagens artísticas sem alterar os planos fundamentais da narrativa literária, já que ainda possuem o sentido “da história relatada e o do discurso que relata, articulados num acto de enunciação que é a instância da narração”. (REIS, 2001, p. 345)

Desta forma ao descrever essa nova realidade habitada pelo sujeito diaspórico e poder da sua ubiquide leitora na cidade-matrix o autor incita um novo meio de comunicabilidade diante das possibilidades de relações e transformações de cocriação brincando com diferentes vertentes linguísticas, sonoras, imagéticas apresentando novas possibilidades de interpretação para esse novo leitor.

São dessas relações no ciberespaço que a ubiquidade se espalha em uma espécie de malha, que produz na trama, fio-á-fio novos processos de concepções narrativas e leitoras que sobrepõem o tradicional e passa a inserir em vários níveis socioculturais os seus elementos oras implícitos ora explícitos, ora canônicos ora inovadores. E dessa forma abarca suas modificações, justaposições e interpretações nos textos literários. Desta forma, o que se vai mostrar na análise das letras do álbum "*convoque o seu buda*", é uma nova forma de interagir e participar do jogo literário, pois o sujeito diaspórico vale-se da ubiquidade como ora espectador ora participante formando um contexto plural acentuando assim o jogo semiótico de possibilidade em diferentes contextos sociais e culturais.

5 O LEITOR UBIQUO NA NARRATIVIDADE DA LETRA *CONVOQUE O SEU BUDA*, DO DISCO HOMÔNIMO DE CRIOLO

Sem poupa e sem alarde surge no ciberespaço "Convoque o seu Buda" álbum do rapper Criolo em meio ao fluxo de informações no universo transmidiático da cidade-matrix. [i]Em um movimento ousado, o álbum foi disponibilizado somente na internet para audição e *download* totalmente de graça. Também, juntamente com o álbum surgiram alguns *lyrics songs,* para ampliar a divulgação e a propagação das letras e do disco.

Em uma mistura antropofagista/tropicalista Criolo constrói nas dez letras que fazem parte do repertório do disco/livro um mosaico poético/narrativo que caminha entre a erudição e o popular da sociedade contemporânea brasileira. Traduz um universo imperfeito e único para a jornada de seus sujeitos diaspóricos frente à polifonia inquieta da cidade.

Com a força da onisciência que narra e intitula a cidade como um cronista, as vozes do asfalto reforçam ideologias que asseguram suas letras e os passos de seus personagens que não

---

[i] Expressão criado pelo autor desse artigo para se referir à comunidade que se constrói dentro ciberespaço.

mais buscam um final, mas sim sobreviver em movimento na cidade-matrix que se (re)constrói e os engole o tempo todo.

É preciso ter olhos e ouvidos atentos para cada saga que se apresenta. É preciso se valer da ubiquidade na leitura para decifrar cada palavra que se modifica nos discursos atemporais.

Um disco/livro diásporo repleto de línguas e identidades que carrega em si os valores sincréticos que nasce para se instaurar entre os gêneros literários.

Nas suas letras perpassam tempos e construções narrativas que se conectam através de informações da sociedade contemporânea como valores políticos, sociais e humanos. A sua continuidade se dá pelo espaço vago, porém não mudo que acontece de uma canção a outra dando ainda mais o tom antropofágico. Sistematicamente, quanto mais as suas canções avançam no seu tempo presente e distópico, mais se volta e se retoma o passado cronológico criando assim dois tempos narrativos/sonoros, movendo-se e perpassando em inúmeras direções que se completam de acordo com o discurso que se quer tomar/contar.

Desta forma tomemos uma de suas canções para análise, “*Convoque o seu buda”*:

Convoque seu Buda, o clima tá tenso
Mandaram avisar que vão torrar o centro
Já diz o ditado: "Apressado come cru"
Aqui não é Gta, é pior, é Grajaú
Sem pedigree, bem loco
Machado de Xangô, fazer honrar teu choro
De uzi na mão, soldado do morro
Sem alma, sem perdão, sem jão, sem apavoro
Cidade podre, solidão é um veneno
O Umbral quer mais Chandon
Heróis, crack no centro
Da tribo da folha favela desenvolvendo
No jutsu secreto, Naruto é só um desenho

Uns cara que cola pra ver se cata mina

Umas mina que cola e atrapalha ativista
Mudar o mundo do sofá da sala e postar no insta
E se a maconha for da boa que se foda a ideologia

Nin-Jitsu, Oxalá, Capoeira, Jiu-Jitsu
Shiva, Ganesh, Zé Pilin dai equilíbrio
Ao trabalhador que corre atrás do pão
É humilhação demais que não cabe nesse refrão

E se não resistir
E desocupar
Entregar tudo pra ele, então, o que será?

Sonho em corrosão, migalhas são
Como assim, bala perdida? O corpo caiu no chão
Num trago pra morte, cirrose de depressão
Se o pensamento nasce livre, aqui ele não é não
Sem culpa católica, sem energia eólica
A morte rasga o véu, é o fel, vem na retórica
Depressão é a peste entre os meus
Plano perfeito pra vender mais carros teus

A beleza de um povo, favela não sucumbir
Meu lado África, aflorar, me redimir
O anjo do mal alicia o menininho
E todo noite alguém morre, preto ou pobre por aqui

O eu lírico inicia a sua saga usando de um verbete que enumera o começo de uma luta travada entre o eu e o espaço. Desta forma começa elucidar o tempo e o espaço dessa narrativa e busca sair vitorioso de uma grande selva de pedra. Em uma historia que foge da linearidade,

utiliza de múltiplos discursos e palavras que não se comprometem em fazer algum sentido lógico, mas sim se complementarem através de inúmeros significados metafóricos como gírias e ditos populares que ecoam da cidade que o cerca. Assim vai se construindo um discurso polifônico onde se pode acompanhar em cada verso conseguinte em um ciclo que não se fecha, mas que se abre para compor novas vozes, multiplicando tempos e espaços. O inicio narrativo assume o papel de um novo final e o fim é apenas uma continuidade da incerteza de seu futuro perante as epopeias contemporâneas que se apresentam em cada verso que esse herói percorre durante o disco. É da palavra que brotam a personificação dos percursos antagonistas que esse leitor precisa enfrentar em suas leituras, e na busca de uma ampla interpretação enquanto se apresentam inúmeras portas de possibilidades através de cada palavra que o leva a novas significações. É no ciberespaço que esse sujeito diaspórico utiliza de sua ubiquidade para desvendar cada passo que percorre nesse labirinto de velhas palavras e sonoridades e novas significações para desvendar ou coparticipar do discurso do eu lírico.

Sabe-se que o discurso está permeado de referências politico sociais e que deixa o seu valor implícito através de palavras conotativas que se abrigam e emergem do ciberespaço modificando assim as possibilidades de apenas o discurso narrativo que leva a um único final.

Não existe aqui destino certo para a personagem, que se desloca como uma peça de xadrez pela trama, que se transforma pelo curso etnográfico, ideológico e fônico doe cada leitor.

Daí emerge uma série de novos códigos “da rede” que são assumidos e incorporados por um novo estilo de estruturação narrativa de modos tímbricos e textuais.

Não se pode deixar também de acrescentar aqui as sonoridades que acompanham essa saga. Esses efeitos servem para situar sinestesicamente essa personagem por lugares onde cães ladram, buzinas ecoam, gatilhos são puxados e Boshôs[i] marcam a sinalização de orações e de lutas criando uma determinada atmosfera, mas sem precisão de espaço.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstra que, esse novo modelo de corpus literário, o álbum/livro se transforma em um “radical” de um novo poder simbólico em meio aos percursos

[i] Sinos tocados para entoar o inicio de cerimônias budistas.

e sonoridades que se enlaçam produzindo o sincretismo etnográfico e literário. Em uma a uma as leituras apresentadas nesse novo manifesto antropofágico o artista dá voz ao espaço generalizando as suas personagens da mesma fora que a torna cada uma singular. Desfaz aqui a o ethos do artista somente como moralista, que observa, e descreve, mas agora dialoga com o espaço e precisa de um interlocutor, que o ouça, que o responda e que atravesse seu discurso, que se transforme em um nós ou em um vocês, na medida em que descodifica e interage com a trama por meio da cidade-matrix.

As palavras e habilidades desse locutor/narrador vêm em sentido de urgência ao estilo de vida contemporâneo e na sua produção artística. As vozes soam mais rápidas que o pensamento e se convergem com as inúmeras possibilidades do campo das redes comunicacionais para a construção de novas narrativas literárias, se tornando poéticas.

Esse novo conceito de narração chamam inúmeras vozes para coabitar esses percursos/espaços como forma de produzir novos polos interpretativos capazes de cruzar referências de inúmeras culturas e da vivencia nas grandes cidades, periferias formando suas narrativas através desses cruzamentos assim consolidando a importância desse tipo de leitor e de corpus literário na quebra das hierarquias instituídas por antigos paradigmas literários.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1988.

CANEVACCI, Massimo. Conceitos sincréticos. In: _____ *Sincrétika*: Explorações etnográficas sobre artes contemporâneas. São Paulo: Studio Nobel, 2013. p. 29-53.

_____. Métodos Híbridos. In: _____ *Sincrétika*: Explorações etnográficas sobre artes contemporâneas. São Paulo: Studio Nobel, 2013. p. 59-91.

_____. Sujeito Diaspórico. In: _____ *Sincrétika*: Explorações etnográficas sobre artes contemporâneas. São Paulo: Studio Nobel, 2013. p. 93-115.

FIORIN, José. L. A linguagem em uso. In: _____. *Introdução a linguística*: I. objetos teóricos. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 165-186.

REIS, Carlos. A linguagem literária. In:_____. *O conhecimento da literatura*: Introdução aos estudos literários. Portugal: G.C-Gráfica de Coimbra, LDA, 1997. p. 103-165.

_____. A poesia lírica. In:_____. *O conhecimento da literatura*: introdução aos estudos literários. Portugal: G.C-Gráfica de Coimbra, LDA, 1997. p. 305-339.

_____. A narrativa literária. In:_____. *O conhecimento da literatura*: introdução aos estudos literários. Portugal: G.C-Gráfica de Coimbra, LDA, 1997. p. 305-339.

ROSENFEL, Anatol. *Texto/contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. A ecologia pluralista da comunicação. In:_____. *Conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus: 2010.

_____. O leitor ubíquo. In:_____. *Comunicação Ubíqua*: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. p. 265-283.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF-Passo Fundo (RS), Brasil

LITERATURA E AS MÍDIAS VISUAIS: UMA RELAÇÃO

Lídia Carla Holanda Alcantara[i] (UFPA)

1 INTRODUÇÃO

Se as imagens sempre estiveram presentes na vida do homem de alguma forma, seja por meio de pinturas, gravuras, ilustrações, fotografias etc., hoje isso é algo muito mais palpável (HUTCHEON, 2013). Com o advento da tecnologia, do cinema, da televisão, da internet, dos quadrinhos, dentre outros, hoje se tem um mundo que pode ser considerado visual. Um mundo em que as imagens são buscadas, muitas vezes, antes do texto escrito, ou que servem como principal suporte para a transmissão de uma mensagem. Os quadrinhos são exemplo disso. Temos, nesse tipo de linguagem, uma vasta gama de imagens acompanhada por diálogos ou narrações curtas, que confirmam ou complementam a imagem visual, que parece ser sempre preponderante. Os filmes também são exemplo disso, e a prova está nos efeitos visuais cada vez mais aperfeiçoados e realistas, ou no figurino e maquiagem impecável dos atores, ou ainda nos cenários cada vez mais complexos. Tânia Pellegrini, em *Literatura, Cinema e Televisão*, assinala que:

> A cultura contemporânea é sobretudo visual. *Video games*, videoclipes, cinema, telenovela, propaganda e histórias em quadrinhos são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside sobretudo na imagem e secundariamente no texto escrito, que funciona mais como um complemento, muitas vezes até desnecessário, tal impacto de significação nos recursos imagéticos (PELLEGRINI, 2003, p. 15).

Indiscutivelmente, hoje o mundo é visual, pois a rapidez com que as imagens chegam até nós por meio da televisão, computadores, *tablet*s e até mesmo celulares (os tecnológicos *smartphones* permitem que sejam assistidos filmes, séries, telenovelas a qualquer hora do dia, em qualquer lugar), definem a sociedade atual: uma sociedade que corre de um lado a outro, que prioriza a imagem ao texto, em que as telas grandes e pequenas fazem parte do cotidiano de homens e mulheres ao redor do mundo. Afinal, como disse Anna Balogh em *O Discurso Ficcional na TV*:

---

[i] Doutora, UFPA, Brasil. E-mail: lidiaxxalcantara@hotmail.com

> As descobertas tecnológicas se sucedem, mudando as relações entre equipamentos, cada vez mais acopláveis e cada vez mais presentes em nosso cotidiano. A vida do homem contemporâneo se transforma, ele tem que se adaptar cada vez mais a novas interfaces, novas formas de interatividade, e às relações com outros homens, cada vez mais mediadas pelas máquinas. Tudo isso coroado pela temporalidade contemporânea cada vez mais acelerada, mais veloz (BALOGH, 2002, p. 17).

Essas descobertas tecnológicas cada vez mais indispensáveis à sociedade fazem com que até mesmo os livros sejam lidos em telas, sejam elas de computadores ou qualquer outro aparato tecnológico.

No entanto, há algo que, independente de tecnologias ou inovações de maneira geral, parece nunca ter mudado no decorrer dos séculos: o gosto por narrativas.

> Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. (BARTHES, 1973, p. 19).

Talvez o que atraia tanto o homem para o mundo das narrativas seja a possibilidade de criar e de mergulhar em um mundo diferente do seu, um mundo, muitas vezes, utópico ou virtual; um espaço para se evadir da realidade. As telenovelas, com seus altos índices de audiência, são provas de que a ficção seriada continua atraindo o espectador.

2 DO FOLHETIM À TELEVISÃO

Quando dizemos folhetim, ou melhor, *feuilleton*, estamos nos referindo a um gênero narrativo concebido na França, na década de 1830, por Émile de Girardin. Segundo Meyer (1996, p. 57-58):

> De início, ou seja, começos do século XIX, *le feuilleton* designa um lugar preciso do jornal: o *rez-de-chaussé* – rés-do-chão, rodapé – geralmente o da primeira página. Tinha uma finalidade precisa: era um espaço vazio destinado ao entretenimento [...].

E, numa época em que a ficção está na crista da onda, é o espaço onde se pode treinar a narrativa, onde se aceitam mestres e noviços do gênero, histórias curtas ou menos curtas e adota-se a moda inglesa de publicações em série se houver mais textos e menos colunas.

Girardin e seu ex-sócio, Armand Dutacq, perceberam as vantagens financeiras que poderiam tirar do folhetim. Os jornais *La Presse*, de Girardin, e o *Le Siècle*, de Dutacq, foram os precursores. O primeiro romance-folhetim, *Lazarillo de Tormes*, foi publicado em agosto de 1836, pelo jornal *La presse*.

A fórmula mágica "continua num próximo número" (MEYER, 1996, p. 60) solidificou-se, de fato, em 1838 com Alexandre Dumas e seu *Capitaine Paul*. Aliás, esse romance-folhetim foi o primeiro a ser publicado – traduzido do francês – no *Jornal do Comércio* (RJ), em 1838, no Brasil. Segundo Marlise Meyer, entre 1839 e 1842, os folhetins são praticamente cotidianos no *Jornal do Commercio*, embora os autores ainda não sejam os mais modernos: "Até que, finalmente, chega ao rodapé, em português, o tão esperado *Mistérios de Paris*. A data é 1º de setembro de 1844". (MEYER, 1996, p. 283)

No Brasil, o folhetim não ficou restrito apenas aos jornais cariocas. Jornais como a *Gazeta de Campinas* publicaram romances de Machado de Assis, Bernardo Guimarães e Júlio Ribeiro.

Escritores brasileiros, como José de Alencar, consagraram-se escrevendo ficção seriada para os jornais. *O Guarani*, *Lucíola*, *Minas de Prata* e *Senhora*, por exemplo, foram publicados no formato de folhetim. *Quincas Borba*, de Machado de Assis, veio a público no jornal *A Estação*, para depois ser divulgado em forma de livro.

Como podemos constatar, o sucesso do folhetim foi incorporado à lógica capitalista, ou seja, publicar narrativas literárias em jornais proporcionava um aumento significativo de vendas e um número maior de leitores.

Hoje, muitos anos depois do fim das publicações de romances na forma seriada nos jornais, não se pode dizer que esse tipo de ficção esteja completamente extinto. "Cinema, rádio e televisão substituem o jornal como fábrica de ilusões" (MEYER, 1996, p. 65). As telenovelas, séries e minisséries, constituem uma espécie de "folhetim eletrônico", pois trazem capítulos diários de tramas televisionadas, exibidas por um determinado período. A vontade de saber o que acontecerá no capítulo seguinte, os ganchos e o suspense, prendem os espectadores, os quais assistem a um capítulo, depois outro, e outro... Até o desfecho. Como o romance

folhetinesco, o “folhetim eletrônico” é a “fênix eternamente renascida, com similitudes estruturais e temáticas dentro das diferenças de história e de veículo” (MEYER, 1996, p. 65).

3 A ADAPTAÇÃO: DO PAPEL À TELEVISÃO

Hoje, observamos adaptações de todas as formas, em todos os lugares: um livro pode ser adaptado na forma de filme, série ou minissérie, ou mesmo vídeo game; filmes que fazem sucesso são, comumente, transformados em livros, peças teatrais etc. Adaptar é prática comum, mas nos enganamos se acharmos que é recente. Segundo Linda Hutcheon (2013, p. 22):

> [...] é evidente que as adaptações são velhas companheiras: Shakespeare transferiu histórias de sua própria cultura das páginas para o palco, tornando-as assim disponíveis para um público totalmente distinto. Ésquilo, Racine, Goethe e da Ponte também recontaram histórias conhecidas em novas formas. [...] Os ávidos adaptadores, ao longo dos séculos, certamente não precisaram dos pronunciamentos críticos de T. S. Eliot ou Northrop Frye para compreender o que, para eles, sempre foi um truísmo: a arte deriva de outra arte; as histórias nascem de outras histórias.

No entanto, o que é adaptar? Segundo Linda Hutcheon (idem, p. 61), a “adaptação é um tipo de palimpsesto extensivo, e com frequência, ao mesmo tempo, uma transcodificação para um diferente conjunto de convenções. Em alguns momentos, mas nem sempre, essa transcodificação implica uma mudança de mídia”. Levando em conta que palimpsesto é um papiro ou pergaminho em que o texto original, primitivo foi raspado para dar lugar a um novo, as adaptações seriam uma comparação a isso: um texto original que é, de alguma forma, modificado, dando lugar a outro – mas não substituindo-o.

Roman Jakobson, em *Os aspectos linguísticos da tradução*, distingue três maneiras de interpretar um signo verbal, a saber: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não verbais. Essa interpretação possibilita a classificação de três espécies de tradução: a intralingual ou reformulação, a interlingual ou tradução propriamente dita, e a tradução intersemiótica ou transmutação. O terceiro tipo, que é o que aqui nos interessa de fato, seria a “interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (JAKOBSON, 2001, p. 65), e consiste na tradução, por exemplo, do verbal para a pintura, música, cinema etc. Para Balogh (2004), as adaptações televisivas e cinematográficas podem ser inseridas neste tipo de tradução, pois partem de um texto escrito,

verbal, para uma obra que, apesar de trazer signos verbais, é, de fato, heterogênea, e traz imagens, sons, dentre outros elementos. A minissérie *Memorial de Maria Moura*, adaptada do romance homônimo de Rachel de Queiroz, é um exemplo desse terceiro tipo de tradução. Isso porque ela parte do romance escrito (verbal), e é adaptada na forma de uma obra que traz não mais apenas o verbal - o qual ainda aparece nos diálogos dos personagens, por exemplo, bem como nos créditos do início e do final, dentre outros -, mas inclui também as imagens, cenários, vestimentas das personagens, cores, a trilha sonora etc. Torna-se, assim, uma obra heterogênea.

Em *Palimpsestes: la litterature au second degré* (1982), Gérard Genette baseia-se nos conceitos de *dialogismo* e *intertextualidade* desenvolvidos por Bakhtin e Kristeva, para cunhar o terno *transtextualidade*, o qual diz respeito à transcendência textual do texto, isto é, "tout ce qui le met met en relation, manifeste ou secrete, avec d'autre textes"[i] (1982, p. 7).

Segundo Gérard Genette (1982), a transtextualidade ocorre de cinco modos diferentes - que, apesar de existirem separadamente, com frequência se interrelacionam - a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a arquitextualidade e a hipertextualidade.

Como o próprio Genette destaca, o conceito de intertextualidade, que é o qual aqui nos interessa, já havia sido explorado por Julia Kristeva, a qual afirma que "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e citação de outros textos" (1974, p. 64). Genette, por sua vez, define intertextualidade como "une relation de coprésence entre deux ou plusiers textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'um texte dans une autre"[ii] (1982, p. 8).

O teórico ainda afirma que existem vários tipos de intertextualidade, alguns que fazem referências mais explícitas a outros textos, como a citação, e outros tipos que fazem referências menos explícitas, como o plágio e a alusão.

Para Genette, a hipertextualidade caracteriza-se por toda relação de um texto B com um texto anterior A. O texto A ele denomina de hipotexto e o texto B, de hipertexto. O texto B é derivado de um texto pré-existente.

---

[i] "tudo que se põe em relação, explícita ou secreta, com outros textos." (tradução nossa)
[ii] "uma relação de co-presença entre dois ou mais textos, quer dizer, eideticamente e mais frequentemente, pela presença efetiva de um texto em outro texto". (tradução nossa)

> [...] Esta derivação pode ser de ordem descritiva e intelectual, em que um metatexto (por exemplo, uma página da *Poética* de Aristóteles) "fala" de um texto (*Édipo rei*). Ela pode ser de uma outra ordem, em que B não fale nada de A, no entanto não poderia existir daquela forma sem A, do qual ele resulta, ao fim de uma operação que qualificarei, provisoriamente ainda, de *transformação*, e que, portanto, ele evoca mais ou menos manifestadamente, sem necessariamente falar dele ou citá-lo. A *Eneida* e *Ulisses* são, sem dúvida, em diferentes graus e certamente a títulos diversos, dois (entre outros) hipertextos de um mesmo hipotexto: a *Odisséia*, naturalmente (GENETTE, 2010, p. 16).

Em *Introdução à Teoria do Cinema*, Robert Stam retoma o conceito de hipertextualidade de Gérard Genette e destaca a sua importância para a análise fílmica, particularmente no que tange à adaptação. Segundo Stam (2003, p. 233-234):

> O termo hipertextualidade possui uma rica aplicação potencial ao cinema, especialmente aos filmes derivados de textos preexistentes de forma mais precisa e específica que a evocada pelo termo "intertextualidade". A hipertextualidade evoca, por exemplo, a relação entre as adaptações cinematográficas e os romances originais, em que as primeiras podem ser tomadas como hipertextos derivados de hipotextos preexistentes, transformados por operações de seleção, amplificação, concretização e atualização.

Se adaptar é algo antigo, a noção de que a obra adaptada é inferior à obra fonte, é também antiga. Talvez isso justifique a incessante insistência na fidelidade da obra televisiva ou fílmica com a obra-fonte. Pode ser que isso ocorra pelo fato de a literatura ser uma arte, muitas vezes, considerada mais elevada ou intelectual. Ou talvez, se levarmos em conta que um texto adaptado é 'traduzido' para outra mídia, exija-se essa fidelidade porque "[...] na maioria dos conceitos de tradução, o texto original possui autoridade e primazia axiomáticas, e a retórica da comparação tem sido com frequência a de fidelidade e equivalência" (HUTCHEON, 2013, p. 40).

No entanto, hoje há um novo sentido de tradução, que

> [...] está mais próximo também de definir adaptação. Em vários casos, por envolver diferentes mídias, as adaptações são recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos [...] para outro [...]. Isso é tradução, mas num sentido bem específico: como transmutação ou transcodificação, ou seja, como necessariamente uma recodificação (idem, p. 40).

Podemos falar de adaptações bem-sucedidas ou não, mas o produto adaptado será inevitavelmente diferente da obra a qual lhe originou. Afinal, não estamos falando de uma simples tradução, mas de uma recodificação, de uma transmutação de uma mídia a outra, duas

mídias diferentes, que trazem recursos distintos e modos de produção distintos. Como afirma Randal Jhonson (2003, p. 42):

> A insistência na "fidelidade" – que deriva das expectativas que os espectador traz ao filme, baseadas na sua própria leitura do original – é um falso problema porque ignora diferenças essenciais entre os dois meios, e porque geralmente ignora a dinâmica dos campos de produção cultural nos quais os dois meios estão inseridos. Enquanto um romancista tem à sua disposição a linguagem verbal com toda sua riqueza metafórica e figurativa, um cineasta lida com pelo menos cinco materiais de expressão diferentes: imagens visuais, a linguagem verbal oral [...], sons não verbais [...], música e a própria língua escrita [...].

A minissérie *Memorial de Maria Moura*, por exemplo, pode ser considerada uma adaptação que traz muitas similaridades com o romance que foi inspirador do produto televisivo. Contudo, traz muitas diferenças também. O desfecho da minissérie, por exemplo, é bem diferente do desfecho do romance; muitos personagens na adaptação tem um final diferente do que lhes é dado no livro, e muitos outros personagens ganham maior destaque na minissérie. Essas mudanças, porém, são irrelevantes quando se está falando da qualidade da minissérie. Não se dirá que essa adaptação é boa ou ruim porque se manteve fiel ou não à obra fonte. Pelo contrário: mesmo com todas as mudanças, a minissérie *Memorial de Maria Moura* foi considerada um excelente artefato estético pela crítica. Sendo líder de audiência, conquistou o público da época, como provavelmente conquistaria o de hoje, se fosse levada novamente à tela da TV.

A adaptação é, na verdade, um processo de recriação (ou de criação), reinterpretação (ou interpretação). Seu resultado depende do trabalho, da interpretação, da sensibilidade do roteirista e das escolhas da equipe de produção e criação de uma minissérie, filme, série. E, na verdade, o que se busca ao se adaptar não é uma tradução fiel da obra de origem, mas sim, equivalências, seja na trama, nos personagens etc. (HUTCHEON, 2013).

Na verdade, cada uma dessas mídias, a escrita e a televisiva, possui modos diferentes de serem transmitidas. Hutcheon (2013) distingue esses modos em 'mostrar' e 'contar'. O primeiro está relacionado ao cinema, televisão, peças teatrais, pois conta com a percepção da audição e visão, bem como com complexas associações (as cores, os sons, a música, os cenários etc.). O segundo está relacionado à literatura, pois conta unicamente com a imaginação para decifrar, decodificar o jogo de palavras presente no papel, que ganhará vida por meio unicamente da mente do leitor (ou ouvinte, se a história estiver sendo narrada oralmente). O que acontece nas

adaptações televisivas ou fílmicas é uma mudança do 'contar' para o 'mostrar', o que não é, obviamente, tarefa fácil. Segundo Hutcheon (2013), adaptar pode ser subtrair, contrair, quando se trata de adaptar, por exemplo, uma trilogia de romances para um único filme. Adaptar pode ser também expandir: "as adaptações de contos por vezes são obrigadas a expandir as fontes consideravelmente" (2013, p. 43, 44). Há uma ampla gama de razões pelas quais os adaptadores podem escolher uma história em particular e acrescentar cenas, personagens, diálogos, que no "hipotexto" – para utilizar a classificação de Genette – não apareciam. Há, ainda, a adição de sons que, segundo Hutcheon (2013), é tão importante quanto o visual. Além das falas, tem-se a adição de músicas, de uma trilha sonora que acaba contribuindo para o tom do filme, da minissérie, da novela. Algumas vezes é possível identificar se a cena é dramática, ou de romance, ou de conquista, apenas pela trilha sonora.

Sendo assim, partilhamos aqui a ideia de Hutcheon (2013) de que a questão da fidelidade não deve ser o centro da discussão para que uma obra adaptada seja considerada ou não "boa". Muito mais do que pensar em semelhanças ou diferenças, deve-se pensar em como as duas obras dialogam entre si, e o que a adaptação traz de novo à obra escrita. Não se pode querer que as duas obras sejam idênticas, pois não há como. E se fossem, por que existiriam adaptações? Por que adaptar, por que fazer algo novo, se esse não acrescentasse nada à obra primeira? Seria algo sem sentido. "O lema deve ser 'ao cineasta o que é do cineasta, ao escritor o que é do escritor'" (XAVIER, 2003, p. 62).

Tomemos como exemplo de adaptação televisiva, *Capitu*, minissérie de Luiz Fernando Carvalho, que foi ao ar em 2008, baseada no conhecidíssimo romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. A diferença crucial entre a obra escrita e a minissérie já aparece no título, pois ele é modificado. Capitu é, na verdade, uma das personagens do romance, a namorada de infância e esposa do protagonista e narrador, Bento Santiago, Bentinho, o qual sofre com um ciúme doentio por ela. A minissérie tem cinco episódios, o que parece (apenas parece) minimizar um livro com um total de 148 capítulos – divididos ao longo de, mais ou menos, 150 a 200 páginas. Porém, Luiz Fernando fez a opção de se manter fiel a um aspecto marcante do livro: Bentinho continua sendo o narrador na minissérie. Aliás, o narrador Bento é tanto ouvido como visualizado pelos telespectadores, interpelando-os por vezes, da mesma forma como faz no livro. Outro aspecto que assemelha o livro à minissérie é a subdivisão de seus cinco episódios

em 86 minicapítulos, os quais trazem os mesmos títulos dos capítulos do romance. Outro aspecto convergente entre livro e adaptação é o fato de que ambos se passam na mesma época, ou seja, Luiz Fernando e sua equipe fizeram a opção de não modificar esse aspecto. No entanto, por se tratar de uma minissérie bastante curta, muito foi suprimido ou modificado – como em qualquer adaptação. Por exemplo, na cena inicial, tanto da minissérie como do romance, Bentinho está no trem e cochila. Na minissérie, contudo, ele sonha – o que não acontece no livro – com um momento de seu casamento com Capitu. Além disso, como a minissérie faz parte do modo 'mostrar', há a seleção de uma trilha sonora, a qual irá influenciar no modo como a trama é passada aos telespectadores (há uma música para cenas de tristeza, de alegria, de rememoração etc.). No caso de *Capitu*, essa trilha foi bastante elogiada, e trazia tanto óperas de Tchaikovysky, como músicas de Jimi Hendrix e Janis Joplin, que ajudaram a dar o tom da minissérie. O fato é que essa adaptação foi aclamada pela crítica, mas dividiu o público e, apesar de seu diretor ter tentado se manter fiel em muitos aspectos ao romance, como em toda adaptação, acabou utilizando processos de supressão, adição e seleção, chegando, mesmo assim, a uma minissérie de qualidade.

Outra adaptação de sucesso foi *Grande sertão: veredas*, de Walter Avancini, que foi ao ar em 1985. Foi adaptada do clássico da literatura brasileira homônimo, de João Guimarães Rosa. Essa obra chegou a ser considerada "inadaptável", por sua complexidade narrativa. Foi, contudo, adaptada em 1965 para o cinema, e depois, em 1985, para a televisão. Com 25 capítulos, foi campeã de audiência na época de sua transmissão, e apresentou mudanças significativas com relação ao livro, até mesmo pelo próprio formato da narração. O que se pode destacar aqui é o mistério que ronda Diadorim, uma das personagens principais da trama. No livro, o leitor passa a narrativa toda acreditando que Diadorim é um homem, um dos jagunços, por quem o protagonista Riobaldo parece ter sentimentos e desejos homossexuais. Somente com a morte de Diadorim, ao final, descobre-se que se trata de uma mulher. Na minissérie, o papel de Diadorim foi dado a Bruna Lombardi. Ficava óbvio para os telespectadores que se tratava de uma mulher disfarçada de homem. Isso se justifica porque "o modo mostrar exige incorporação e atuação, e assim, com frequência, acaba esclarecendo ambiguidades que são centrais à versão contada" (HUTCHEON, 2013, p. 55). No caso da minissérie *Grande Sertão: veredas*, a ambiguidade do sexo verdadeiro de Diadorim é quebrada ao ser escalada uma

conhecida atriz para o papel. Além dessa mudança, temos a significativa mudança do narrador, pois "a minissérie foi acompanhada por um narrador em off, ou over, como se prefere hoje, representado na voz de Mário Lago, o compadre Quelemén" (BALOGH, 2002, p. 131). No romance, o narrador é somente Riobaldo. Essas mudanças significativas na obra original, não impediram que a adaptação fosse um grande sucesso, sendo considerada hoje um clássico da televisão brasileira.

Já *Capitães de Areia*, romance de Jorge Amado, foi adaptado na forma de minissérie em dez capítulos, dirigida por Wálter Lima Jr., com roteiro de José Loureiro e Antônio Carlos Fontoura e apresentada pela Rede Bandeirantes, em 1989. O livro traz à tona, em uma crítica ao capitalismo, a problemática dos menores abandonados, marginalizados, que se tornam infratores, e vagam pelas ruas da Bahia. A minissérie traz a mesma temática, no entanto, na televisão somem as referências ao socialismo e ao comunismo, abertamente defendidos pelos personagens do romance. Talvez isso se deva ao fato de que a Guerra Fria estava chegando ao fim, e o comunismo perdia sua força, ou mesmo ao fato de que o governo da época estava longe de querer alimentar ideais socialistas. O fato é que a série, ao ser adaptada, acaba perdendo seu caráter panfletário, por motivos não artísticos, mas de adequação ao que se consideraria "agradável" aos olhos do governo da época.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando tudo isso em conta, o fato é que a adaptação de obras da literatura para a televisão e cinema é prática comum, "seja pelo prestígio com o público obtido por determinados autores e determinadas obras, seja pela segurança que advém da adaptação de obras consagradas" (AGUIAR, 2003, p. 119). Mas, sendo a literatura uma arte subjetiva, na qual cada leitor tem suas próprias impressões e interpretações, nas adaptações o cineasta também levará em conta diversos fatores, deixando marcada a sua interpretação e/ou a visão da sociedade da época.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

BALOGH, Ana Maria. *O discurso ficcional na TV*. São Paulo: EDUSP, 2002.

BALOGH, Ana Maria. *Conjunções, disjunções, transmutações:* da literatura ao cinema e à TV. São Paulo: Annablume, 2005.

BARTHES[et al]. *Análise estrutural da narrativa.* Seleção de ensaios da Revista "Communications". Vol. 1. Petropolis: Vozes, 1973.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes:* La littérature au second degré. Paris: Ed. du Seuil,1982.

_____. *Palimpsestos:* a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

JAKOBSON, Roman. *Linguistica e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2011.

MEYER, Marlyse. *Folhetim:* uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MOREIRA, Lúcia. Narrativas literárias e narrativas audiovisuais. In: FLORY, Suely (org.). *Narrativas ficcionais:* da literatura às mídias audiovisuais. São Paulo: Arte & Cênica, 2005.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Entre o ético e o estético: o carnavalesco e o cronotopo na construção do narrador da minissérie Capitu, *Revista Líbero*, 2013, no prelo.

OROFINO, Maria. *Mediações na produção de TV:* um estudo sobre *O Auto da Compadecida.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PALLOTINI, Renata. *Dramaturgia de televisão*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PELLEGRINI, T.; JOHNSON, R.; XAVIER, I.; GUIMARÃES, H.; AGUIAR, F. *Literatura, cinema e Televisão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo – Instituto Itaú Cultural, 2003.

RONDINI, Luiz Carlos. As minisséries da Globo e a grade de programação. Intercom – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares de Comunicação. *XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007, p. 1-15. Disponível em: <http://www.adtevendo.com.br/2007>. Acesso em: 29 ago. 2013.

SOUZA, José Carlos. *Gêneros e formatos na televisão brasileira*. São Paulo: Summus, 2004.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema.* Campinas: Papirus, 2003.

O HUMOR COMO LINGUAGEM PARA INFORMAR ASSUNTOS POLÍTICOS: *FULL FRONTAL WITH SAMANTHA BEE*

Marcell Machado Marchioro[i] (UPF)
Nadja Maria Hartmann[ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Full Frontal with Samantha Bee é um exemplo emblemático da atual programação da televisão ocidental. Fruto de uma mistura de gêneros e presente em multitelas, o programa trata de assuntos políticos e sociais dos Estados Unidos da América utilizando uma linguagem tão antiga quanto a raça humana: o humor. A reponsável por essa tarefa é a humorista canadense Samantha Bee, que não possui diploma de jornalista mas carrega uma experiência de mais de uma década cobrindo questões políticas utilizando essa linguagem.

Essa aposta de programação, humor e jornalismo, é algo presente nos EUA há um bom tempo, e aos poucos vem sendo implantado em outras partes do mundo, devido a sua aceitação pelo geração atual, acostumada a acompanhar produções televisivas fora da televisão, através de serviços de *streaming*, compartilhando e comentando nas redes sociais.

O objetivo da presente pesquisa é analisar esse fênomeno utilizando a Metodologia de Análise de Telejornalismo do Grupo de Pesquisa em Análise de Telejornalismo, sob coordenação de Itania Gomes (2005). Por meio da análise e contextualização com as teorias produzidas sobre comunicação, hipertelevisão, infotenimento e humor de Debord (1997), Scolari (apud ANGELUCI e CASTRO, 2009), Dejavite (2006) e Davim (2013), busca-se compreender o estado da produção televisiva atual, bem como o poder do humor como linguagem universal.

Na era da informação e do espetáculo, os gêneros televisivos passam por um processo de hibridização que aproxima os conteúdos em nome do resultado. A comunicação, bem como a sociedade, passa por uma grande mudança com a expansão da internet. Um processo que

[i] Graduando do curso de Bacharel em Jornalismo, Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: marcell.mm@hotmail.com
[ii] Mestre em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Jornalismo, Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: nhartmann@upf.br

transforma a maneira como consumimos informações. O jornalismo de antes, tido como responsável pela manutenção da democracia e dos processos sociais, sempre em busca de um descoberta que tornaria o cidadão melhor informado, passou a ser responsável também por conteúdos que são produtos como qualquer outro à venda no mercado.

A informação como mercadoria surge quando a sociedade ocidental pós-industrial passa a oferecer mais tempo livre a seus sujeitos e a incentivar o lazer como forma de escapar da realidade maçante do trabalho. E um conteúdo difícil de ser entendido e que não incentiva o consumidor torna-se insustentável. Assim surgem práticas que aliam informação e entretenimento, o chamado infotenimento. Assunto polêmico que apresenta diferentes faces de um prática moderna. Ocorre também uma mudança na maneira como consumimos televisão, através das multitelas, que agregam características da cibercultura estudada por Santaella (2003), como o hipertexto.

Fruto desse período é o objeto de estudo do presente trabalho: *Full Frontal with Samantha Bee*. Mais um exemplo de produto televisivo cuja linguagem apresentada mistura informação, opinião e humor para debater assuntos políticos e sociais em pauta no momento. Com um presidente eleito que foge do padrão de estadista diplomático tradicional, a população americana procura entender as atitudes de seus representantes no poder através de produções culturais desse formato, que racionalizam atitudes questionáveis daqueles no poder e refletem sobre temas polêmicos com a ajuda do humor, esse artificio que o humano utiliza para entender a si e a seus semelhantes.

A presente pesquisa, com a aplicação do método de Modos de Endereçamento no Telejornalismo, nos ajuda a entender a comunicação como é praticada atualmente nas telas, a contribuição do jornalismo para a sociedade e como a junção dele com outros aspectos do entretenimento tornou-se algo tão presente na era da informação.

2 HUMOR, INFOTENIMENTO E HIPERTELEVISÃO

Talvez o aspecto mais importante na linguagem apresentada por *Full Frontal* seja o humor. Esse aspecto humano é objeto de estudos desde a psicanálise até a literatura. Davim (2013) cita três teorias do humor desenvolvidas até o momento que analisam seu efeito no

psicológico humano: a Teoria da Superioridade, defendida por Hobbes e Baudelaire (apud DAVIM, 2013), aponta o riso como “movido pelo desprezo diante das falhas alheias, consideradas ‘ridículas’” (p. 22). Freud (apud DAVIM, 2013) desenvolveu a chamada Teoria do Alívio, onde “o riso desencadeia um relaxamento provindo de uma tensão” (p. 22). Por último, a Teoria da Incongruência seria então uma junção das anteriores, onde há “a quebra da expectativa em uma situação padrão” (VEATCH apud DAVIM, p. 22).

Essa incongruência também é descrita por Mayer (apud HMIELOWSKI, HOLBERT e LEE, 2011) como “pessoas rindo do inesperado ou quando outros apontam inconsistências sociais” (p. 101). Ela funcionaria em duas etapas: na primeira se exige que os indivíduos entendam as normas da sociedade para reconhecerem inconsistências. Essa inconsistência, na segunda etapa, “deve cair entre o mundano e o inaceitável. Pessoas não vêm inconsistências que se disperse muito longe em ambas direções como humorístico” (p. 101).

Baumgartner e Morris (apud HOFFMAN, 2015) lembram que o humor ajuda uma informação a se tornar mais interessante, porém “o humor em si tem um papel persuadindo a audiência” (p. 19). A autora cita o Modelo de Probabilidade de Elaboração (ELM), desenvolvido por Petty & Cacioppo, sugerindo que o humor “torna menos provável que o receptor irá questionar criticamente a mensagem que acompanha, tornando mais provável que o individuo irá concordar com a mensagem” (p. 19).

E é impossível falar de comunicação e humor, bem como de boa parte das produções culturais atuais, sem esbarrar no conceito de infotenimento. Fruto do que Dejavite (2006) chamou de “sociedade da informação”, o INFOtenimento[i] seria, de maneira objetiva, “aquele conteúdo editorial que fornece informação e diversão ao leitor e, ao mesmo tempo, constitui uma prestação de serviço" (p. 15). Ele surge a partir do consentimento de que a informação deixou de ser apenas uma obrigação cívica social para se tornar lazer.

Mas, afinal o que seria o infotenimento? Quais áreas do conhecimento ele abrange e como se apresenta para o público? Dejavite (2006) deixa claro que “a tentativa de caracterizar o conteúdo do INFOtenimento é algo aparentemente impossível” (p. 87). Garrison (apud DEJAVITE, 2006) se aventurou a caracterizar o infotenimento, que ele vê presente no *feature*, gênero jornalístico que “aprofunda o assunto, busca uma dimensão atemporal e define-se pela

[i] O termo é apresentado aqui dessa forma pois assim se encontra na obra de Dejavite (2006) sobre o assunto.

forma, não necessariamente pelo assunto tratado" (p. 88). Outra ressalva a respeito da caracterização do assunto vem de Gomes (2009), considerando que "rigorosamente, *infotainment* não é um conceito" (p. 202) e ressaltando seu acolhimento de "não só informação e entretenimento, mas também realidade e ficção" (p. 204). A autora também conclui que o "*infotainment* designa uma das principais estratégias comunicativas, aquela que se traduz por contar uma história que seja suficientemente excitante ou dramática para atrair telespectadores" (p. 204).

O infotenimento pode ser encontrado em todos os meios de comunicação, mas talvez a televisão seja o que melhor o comporta, uma vez que essa ideia de "espetáculo" já era observada no meio por Debord (1997) através da definição "o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem" (p. 25). Essa imagem se apresenta como o principal mantenedor do poder pela televisão, poder que lhe confere a função de devolver ao telespectador aquilo que ele reconhece como realidade, funcionando através do que Charaudeau (2015) chamou de "espelho". Porém, ao apresentar a realidade através da tela, a televisão precisa se concentrar em um pedaço dessa realidade, constituindo assim um recorte cuidadoso, pois "ela não pode se apresentar como máquina de fabricar ficção, mesmo que, afinal, seja isso que ela produza" (2015, p. 223).

Uma vez que o infotenimento não é gênero, qual seria a categorização correta para *Full Frontal with Samantha Bee*? O programa não divulga seu gênero através de seus meios de comunicação oficiais, então buscamos indicações em outros espaços dedicados à discussão da televisão. O *Internet Movie Database* (IMDb) oferece, em sua página na internet, três gêneros para o programa: comédia, notícia e *talk-show*[i]. A Academia de Artes e Ciências da Televisão (ATAS), responsável pelo *Primetime Emmy Awards*, em sua edição de 2017, indicou o programa na categoria *Outstanding Variety Talk Series*[ii].

Já que não contamos com o apoio do objeto, podemos procurar sintomas do programa em gêneros e formatos tradicionais. No que Souza (2005) compreende como *talk show*, por exemplo, podemos identificar um elemento utilizado por *Full Frontal*: a plateia. O autor aponta que o "auditório é frequentemente utilizado no *talk show* para aumentar o clima de descontração" (p. 137-138). Esse mesmo gênero encontra-se próximo de outro: entrevista, que

---

[i] Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt5323988/>. Acesso em: 14 set. 2017.
[ii] Disponível em: <http://www.emmys.com/sites/default/files/Downloads/69th-nominations-list-v5.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

o autor compreende na categoria "informação". A diferença estaria no enquadramento, uma vez que "no gênero entrevista, o entrevistado é o foco" (p. 147).

Hmielowski, Holbert & Lee (2011, p. 99) trazem outra perspectiva sobre a diferença entre *talk show* e outros gêneros da televisão, como a sátira política, usando como exemplo *The Daily Show* e *The Colbert Report*, produções do canal *Comedy Central*, sendo este primeiro o local de trabalho da âncora e da diretora de *Full Frontal*. Para eles, a diferença entre um programa de entrevistas como os já extintos produtos apresentados por Jay Leno e David Letterman e os exemplos do *Comedy Central* está na quantidade de assuntos políticos tratados. Ainda sobre *The Daily Show*, Boler e Turpin (2008) apontam detalhes do formato do programa semelhantes aos encontrados em *Full Frontal*, como "clipes de notícias reais da mídia popular – geralmente sobre a política de Washington D.C. – com o comentário satírico e irônico [...] sobre a representação da mídia bem como sobre as ações e discursos de políticos" (p. 387).

Essas características apresentadas pelos exemplos citados acima são vistos de maneira positiva por Jones e Baym (2010), que observam neles então "um poderoso, emergente tipo de jornalismo que tem o potencial para revigorar o telejornalismo" (p. 281). Tenenboim-Weinblatt (2009) também observa esses formato, através da produção de outros autores, "como uma nova forma de jornalismo político, uma que melhor atende as necessidades e características dos cidadãos contemporâneos, e que compensa algumas das falhas do jornalismo de massa" (p. 417).

Para discutir as categorizações do formato apresentado por *Full Frontal with Samantha Bee* é fundamental lembrar que, em um período de hibridação da televisão e da comunicação como um todo, os limites entre gêneros são suspenso em nome de uma experiência completa na televisão. Utilizando dois exemplos citados acima (*The Daily Show* e *The Colbert Report*), Jones e Baym (2010) já observam esse formato de programação como "epítome da mídia pós-moderna, marcada pela hibridez do cruzamento de divisas" (p. 281).

Esse contexto de mistura de gêneros na mídia pós-moderna foi compreendido por Scolari (apud ANGELUCI e CASTRO, 2009) como "hipertelevisão". De maneira mais objetiva, Angeluci e Castro (2009) observam a presença da hipertelevisão na TV digital e sua didática horizontal. Já Loureiro (2008) a identifica a também na maneira com as séries de ficção e noticiários incorporaram características próprias do consumo da internet, como "a

fragmentação do ecrã, a ruptura da linearidade narrativa, a intertextualidade desenfreada e o ritmo acelerado de montagem" (p. 330).

Assim como a hipertelevisão apresenta características sociais que a moldaram, ela também exige do telespectador determinado comportamento para que a experiência deste seja plena. Scolari (apud Loureiro, 2008) afirma que "a hipertelevisão necessita de um consumidor formado tanto na cultura do *zapping* – característica da neotelevisão – como na dos videojogos e das experiências de navegação hipertextual" (p. 330). Para Silva e Alves (2016), essa experiência com a hipertextualidade leva o telespectador a abraçar o conceito de "multitela", onde, ao mesmo tempo em que vê TV, "ele também consome um conteúdo convergente no celular, computador ou tablet; e da interação" (p. 4). É possível também observar o infotenimento, já debatido aqui, na hipertelevisão: Tárcia (2016) observa, através de Scolari, que os gêneros presentes na televisão "se confundiram ainda mais e 'o informativo terminou por diluir-se no ficcional dos realities shows ou, diríamos, no universo de entretenimento dos esportes" (p. 18).

Portanto, seria inútil procurar aqui qual formato de programação televisiva melhor compreende as características do objeto quando a ideia em vigor no fazer comunicação é a liberdade e a mistura de gêneros. *Full Frontal with Samantha Bee* é um produto de seu tempo: um tempo de convergência. Autores como Santaella (2005) ajudam a compreender e aceitar essa convergência, apontando para aspectos como a natureza intersemiótica dos meios de massa, que tem por objetivo "tomar rumos que, não obstante as diferenças, dirijam-se para a ocupação de territórios comuns" (p. 7). Territórios esses que desempenham um papel fundamental para os meios de massa: "a facilitação da comunicação" (p. 12). Uma vez em paz com as regras da produção em televisão, partimos para o entendimento do fenômeno.

3 FULL FRONTAL

Presente na programação do canal de televisão americano por assinatura TBS desde fevereiro de 2016, *Full Frontal with Samantha Bee* carrega no título o nome de sua âncora, a comediante canadense Samantha Bee. Samantha não possui diploma de jornalismo ou comunicação social, porém ganhou reconhecimento nacional nos EUA e experiência cobrindo

política como correspondente no programa de sátira política *The Daily Show*, entre 2003 e 2015. Apesar de não possuir filiação partidária, Samantha é considerada uma das vozes liberais mais ativas nos Estados Unidos, se posicionando em apoio a causas feministas e outras agendas progressivas.

O programa possui trinta minutos de duração, sendo 21 minutos de arte – conteúdo original produzido pelo programa, excluindo o espaço para comerciais –, divididos em quatro blocos, sendo os dois primeiros compostos por monólogos apresentados por Samantha, em pé no palco, diante de uma plateia. Cada monólogo possui título e assunto específico, onde os comentários da apresentadora são costurados por clipes de vídeo e outras interferências realizadas nos três telões que fazem parte do cenário. O terceiro bloco é composto pelo chamado *field piece*, uma reportagem "à campo" já mencionada aqui. O último bloco é reservado para alguma informação extra: atualização de informações presentes em episódios anteriores, incentivo à doação para organizações envolvidas com assuntos apoiados pelo programa, etc. É possível também assistir ao conteúdo do programa em vídeos disponíveis em seu canal no YouTube[i] e em sua página no Facebook[ii].

O papel de âncora desempenhado por Samantha vêm de uma construção que começou nos Estados Unidos no período pós-segunda guerra mundial. Inicialmente apenas reproduzindo as notícias, o (a) âncora foi ganhando mais responsabilidades diante da produção e veiculação de informações na televisão. Squirra (1993) lembra que os âncoras passaram a ocupar o cargo de editor-chefe, que é "aquela pessoa que orienta os temas a serem cobertos; que os seleciona e determina sua duração; que elimina assuntos; que inclui novas abordagens e que redireciona o texto na hora da introdução dos assuntos no estúdio" (p. 67). Aqui, quem ocupa a função de âncora tem como uma de suas marcas a opinião, presente em todo o conteúdo do programa. A respeito dos formatos opinativos presentes no telejornalismo, Rezende (2000) cita Marques de Melo (2003) como fonte para categorizar três formatos: editorial, comentário e crônica. O primeiro se apresenta como expressão da "opinião da emissora sobre uma determinada questão" (p. 158). O comentário seria o momento em que um especialista "faz uma análise, uma interpretação de fatos do cotidiano, [...] orienta o público" (p. 158). Por fim, a crônica para

---

[i] Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC18vz5hUUqxbGvym9ghtX_w>. Acesso em 17 de setembro de 2017.
[ii] Disponível em: <https://www.facebook.com/fullfrontalsamb/>. Acesso em 17 de setembro de 2017.

Rezende (2000) "vai além da avaliação jornalística do real", onde "o cronista projeta para a audiência uma visão lírica ou irônica que tem do detalhe de algum acontecimento ou questão" (p. 159).

Presente em ao menos um dos quatro blocos semanais de *Full Frontal*, as reportagens ou *field pieces* são produtos que focam em um assunto em ascensão e procuram aprofundá-lo ao telespectador ou procurar respostas, cumprindo papéis da reportagem para televisão que Carvalho et. al. (2015) caracterizou. O que o autor chama de "reportagem especial" abordaria temas não necessariamente inéditos, pois "o que precisa ser novo é o olhar sobre aquele fato" (p. 27) e "os personagens devem ser os mais representativos em relação à história que queremos contar, assim como as fontes oficiais" (p. 33). Quanto ao formato, a reportagem pode vir acompanhada de "algumas ferramentas presentes nos documentários" (p. 21).

4 METODOLOGIA

Para o presente estudo, adotou-se a Metodologia de Análise de Telejornalismo do Grupo de Pesquisa em Análise de Telejornalismo, sob coordenação de Itania Gomes, trabalhando modos de endereçamento e seus respectivos operadores. O modo de endereçamento não diz respeito somente ao formato apresentado pelo programa, mas também envolve a orientação do telespectador. Assim, Gomes (2011) adota o método "naquilo que ele nos diz, duplamente, da orientação de um programa para o seu receptor e de um modo de dizer específico; da relação de interdependência entre emissores e receptores na construção do sentido de um produto televisivo e do seu estilo" (p. 36). No que diz respeito ao telejornalismo, leva-se em contra "a articulação entre estrutura de sentimento, gênero televisivo e modo de endereçamento" (p. 36). A junção desses conceitos proporciona uma "análise que faculte a consideração de um produto midiático a partir da sua vinculação com a história e com o contexto, sem abrir mão da análise concreta dos programas" (p. 36-37).

Para o sucesso da análise surgem os operadores de análise, sendo "importante tomar em conta que o objetivo de análise não deve ser descrever ou interpretar cada um dos operadores isoladamente, mas, através dos operadores, acessar o modo de endereçamento de um programa específico" (p. 38). Portanto, dos operadores apresentados pela metodologia, adota-se para a

presente pesquisa apenas um: texto verbal, uma vez que o discurso apresentado é parte essencial do programa, onde é possivel observar a presença do humor e da opinião, presentes na pergunta de pesquisa.

Uma vez analisado, o texto verbal "revela as estratégias empregadas pelos mediadores para construir as notícias, interpelar diretamente a audiência e construir credibilidade" (p. 06). Uma vez aplicada a análise, é papel do analista "compreender como especificidades e regularidades configuradas pelo gênero televisivo se realizam em cada programa concreto" (p. 41).

Para tanto, foram definidos dois episódios de Full Frontal with Samantha Bee para serem submetidos à análise: o episódio nº 1, presente na primeira temporada do programa, exibido em 08 de fevereiro de 2016, e o episódio nº 40, presente na segunda temporada e exibido em 15 de fevereiro de 2017. O recorte foi assim determinado buscando levar em conta as diferenças entre a primeira e a segunda temporada do programa, bem como utilizar episódios exibidos antes e depois da 58ª eleição presidencial dos Estados Unidos da América, realizada em 08 de novembro de 2016.

5 ANÁLISE

5.1 Episódio nº1

O primeiro episódio da presente análise foi exibido em 08 de fevereiro de 2016, sendo o programa de estreia de *Full Frontal*. Uma vez que o operador de Gomes (2005) avaliado aqui é o texto verbal, vamos de encontro com o diálago presente nos quatro blocos do programa. É fundamental destacar que o texto de Samantha Bee é carregado de referências. Seja sua ligação com a cultura pop ou o universo político vigente, essas referências reforçam os aspectos de hipertextualidade de Scolari (apud Silva e Alves, 2016) e a necessidade de um público bem informado citada por Hoffman (2015).

Durante o primeiro bloco, Samantha faz uma referência enquanto explica o "incidente" ocorrido no debate republicano promovido pela ABC anteriormente à eleição primária de New Hempshire, quando afirma que a atividade na qual dois pré-candidatos falharam – percorrer um

corredor até o pódio – é realizada com sucesso por "ratos de laboratório e crianças de quatro anos amedrontadas em *Toddlers & Tiaras*", esse último se tratando de um *reality show* do canal TLC que acompanha crianças e seus pais em concursos de beleza infantil nos EUA. Aqui observamos a superioridade novamente aplicada junto do humor.

Outra peculiaridade no texto de Samantha Bee são os apelidos que ela oferece aos indivíduos destacados em seus monólogos, uma tentativa de diminuí-los e gerar o sentimento de superioridade. Esses apelidos podem ser fruto de referências da cultura pop ou ofensas relacionadas à aparência desses indivíduos. No primeiro caso, observamos Hillary Clinton sendo apelidada de "Hermione Clinton" no segmento das Primárias em New Hempshire, uma clara referência à personagem da saga Harry Potter, Hermione Granger. A ligação entre Hermione e Hillary estaria nas semelhanças compartilhadas pela dupla: mulheres de personalidade forte, *type-a*[i] e inseridas em ambientes de poder dominados por homens. No segundo caso, vamos de encontro com uma Samantha mais agressiva, que se refere ao pré-candidato republicano Ted Cruz pelo apelido "cara-de-punho vendedor de esterco de cavalo" ("*fist-face horseshit salesman*" em inglês).

O terceiro bloco traz consigo uma quebra no formato apresentado nos blocos anteriores. Esse espaço é preenchido por uma reportagem em formato *mockumentary*[ii] intitulado "Um Jeb no Inverno" (*"A Jeb in Winter"*, em inglês), produzido pelo correspondente do programa Michael Rubens em um formato semelhante aos documentários produzidos por Werner Herzog, que, segundo Tonelo (2012, p. 183), se caracteriza pela presença de um narrador expositivo que realiza entrevistas e insere reflexões e opiniões próprias no trabalho. Rubens aplica um sotaque alemão que lembra Herzog para acompanhar a campanha do pré-candidato republicano Jeb Bush à Casa Branca em 2016. A aplicação de ferramentas do documentário em uma reportagem já foi citada aqui por meio de Carvalho et. al. (2015).

O texto de Rubens também apresenta características humorísticas. Um exemplo pode ser observado quando descreve os pré-candidatos Donald Trump e Ted Cruz como "combinação bizarra de sintomas psiquiátricos" e "um homem que daria um sermão sobre

---

[i] "Padrão comportamental associado aos indivíduos altamente competitivos" (ANDERSON e ANDERSON, 2001, p. 995).
[ii] Gênero cinematográfico que se apresenta como "paródia da forma do documentário" (CAMPBELL, 2007, p. 53).

responsabilidade pessoal a um filhote de gato e depois deportaria esse filhote e sua família", respectivamente. Durante a reportagem, o seu discurso procura descrever e poetizar as subjetividades que observa. Rubens abre a reportagem descrevendo New Hempshire no inverno: "existe uma beleza aqui, mas também uma brutal, imperdoável ausência de piscadas. Como se fosse um lugar onde longos e apreciados sonhos e esperanças vão de encontro com seu destino". O correspondente também descreve momentos que o levam a questionar e confidenciar ao telespectador: "vemos um homem caminhando junto à rodovia escura carregando um cartaz de Jeb. O que ele está fazendo? Para onde poderia ir? Isso tudo é tão esquisito". Por último, seu encontro com Jeb faz Rubens chegar a uma conclusão: "a voz dele desaparece para mim. O conteúdo? Sem sentido. Mas eu acredito que ele acredita que pode ganhar. E por um momento, a crença dele me leva a crer que acredito também". Esse último trecho do texto de Rubens apela para a incongruência de Veatch (apud DAVIM, p. 22) e Mayer (apud HMIELOWSKI, HOLBERT e LEE, 2011, p. 101) ao confundir o leitor no que inicialmente parecia ser uma tentativa de poetizar o momento.

5.2 Episódio nº 40

O segundo episódio analisado na presente pesquisa é o programa de nº 40, exibido em 15 de fevereiro de 2017, sendo o episódio de estreia da segunda temporada. Novamente, as referências, características da hipertextualidade de Scolari (apud Silva e Alves, 2016), são observadas aqui. O primeiro exemplo surge no primeiro bloco quando Samantha comenta o projeto de lei H. R. 424 apoiado pela deputada Liz Cheney. No texto, a âncora se refere à lei, que trata indiretamente de caça, fazendo uma ligação entre Liz e seu pai, ex-vice-presidente Dick Cheney, que se envolveu em um acidente com arma de fogo[i] atingindo outro indivíduo no rosto em 2006. A referência surge na frase "deixando que a filha de Dick Cheney torne legal atirar coisas na cara".

Durante o segmento "Paul Ryan: Retrato de Coragem", Samantha faz uma referência dupla à artista Taylor Swift. Inicialmente ela compara a covardia de Paul Ryan com a "surpresa" de Taylor ao receber prêmios musicais, ilustrando por meio de uma compilação de imagens

[i] Disponível em: bit.ly/2zedvU6. Acesso em: 04 de novembro de 2017.

envolvendo ambos. No mesmo bloco, a âncora compara a hipocrisia das declarações de Paul Ryan sobre a restrição muçulmana defendida por Trump com o artista Vanilla Ice, em vídeo[i], tentando se defender da acusação de plágio[ii] que sofreu na década de 1990, recorrendo mais uma vez à superioridade de Hobbes e Baudelaire (apud DAVIM, 2013, p. 22). Outra referência surge no segmento "Ainda não estamos lá: um guia prático para a resistência". Aqui, Ashley Black revela, através do depoimento de uma fonte presente na reportagem, a mulher que inspirou a canção *"Outlaw Blues"* de Bob Dylan, reproduzindo um trecho da música e da letra[iii].

A ironia pode ser obersvada no primeiro bloco, quando Samantha completa uma declaração de Donald Trump afirmando não ser um fantoche com a frase "se ele está gritando com tanta raiva deve ser verdade". No bloco seguinte, durante "Paul Ryan: Retrato de Coragem", a vinheta do segmento reproduz, em tom irônico, algumas declarações vazias do deputado capturadas em vídeo: "eu não estou realmente focado nessas coisas", "eu não conheço Steve Bannon" e "não vou comentar essas coisas", demonstrando sua inabilidade em se posicionar politicamente, parte do argumento de Samantha para desclassifica-lo. No terceiro segmento é Ashley Black quem utiliza a ironia quando confessa aos veteranos do movimento dos direitos civis: "eu acho realmente incrível o que vocês fizeram em apenas um mês", recebendo como resposta risos e a confirmação de que aquilo não era verdade.

As comparações de teor humorístico que Samantha Bee realiza se apresentam durante todo o programa. O título de "consciência do partido republicano" referido à Ryan por declarações em vídeo de especialistas e políticos reproduzidas pelo programa no segundo bloco é desclassificado pela âncora utilizando uma comparação do deputado ao personagem do ator Moe Howard, em referência ao grupo cômico *The Three Stooges* ("Os Três Patetas" no Brasil): "no partido republicano atual, isso é como dizer que Moe é o pateta inteligente".

A reportagem presente no terceiro bloco tem seu foco nos depoimentos. O texto de Ashley apresenta suas confissões enquanto explora o tema. Ao saber do trabalho cansativo realizado pelos veteranos, ela declara: "depois de uma marcha de mulheres eu tomei um banho bebendo vinho". Em sequência a uma declaração de Dorie Lander defendendo todo o tipo de

---

[i] Disponível em: bit.ly/1mov3CX. Acesso em: 04 de novembro de 2017.
[ii] De acordo com a revista Rolling Stone, Ice teria copiado a base da gravação "Under Pressure" de David Bowie e Queen em sua música "Ice Ice Baby". Disponível em: rol.st/2v1N3dN. Acesso em: 04 de novembro de 2017.
[iii] Disponível em: bit.ly/2hFyJm8. Acesso: 04 de novembro de 2017.

contribuição, Ashley pergunta: "posso contribuir com piadas, isso ajuda?". A reportagem mostra ser uma espécie de guia para os atuais manifestantes. Os veteranos contribuem com dicas e cabe a Ashley pontuar as diferenças entre as duas gerações de ativistas e a importância da luta constante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de apresentar uma pequena parcela do conteúdo produzido pelo programa, os dois episódios analisados aqui apresentam em seu texto uma linguagem humorística, por vezes ácida e até mesmo agressiva, que parte de assuntos políticos para opinar e convencer o telespectador. Conclui-se que *Full Frontal* utiliza de todas as teorias do humor apresentadas aqui em seu texto, com a ajuda de referências que incentivam e se valem da hipertextualidade, para informar e opinar. Essa mistura constante de linguagens e informações enriquece o texto de *Full Frontal with Samantha Bee* e faz do programa um produto de seu tempo. Se apresenta como mais uma tentativa da televisão em quebrar com os paradigmas em nome da novidade e da diversidade.

De qualquer maneira, o presente estudo busca não somente compreender a linguagem do objeto, mas também incentivar novas pesquisas sobre as maneiras como a programação atual da televisão se apresenta e os esforços feitos para unir linguagens e telas em nome de um público mais consciente e informado, que utiliza as ferramentas à sua disposição para assegurar a compreensão do universo a sua volta.

REFERÊNCIAS

ANGELUCI, A.C.B. CASTRO, C. E. *A Práxis na Televisão Digital*: o despertar do hipertelejornalista. In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 2009.

BOLER, M. TURPIN, E. The Daily Show and Crossfire: satire and sincerity as truth to power. In: BOLER, M. (Org.), *Digital Media and Democracy*: Tactics in Hard Times (p. 383-404). Cambridge, United States: MIT Press, 2008.

CARVALHO, Alexandre (et al.). *Reportagem na TV*: como fazer, como produzir, como editar. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2015

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

DEJAVITE, Fabia Angélica. *INFOtenimento*: informação + entretenimento no jornalismo. São Paulo: Paulinas, 2006.

GOMES, Itania Maria Mota. *O infotainment e a cultura televisiva*. 2009.

_____. *Gêneros Televisivos e Modos de Endereçamento no Telejornalismo.* Salvador: EDUFBA, 2011.

GOMES, I. M. M. et al. Modo de Endereçamento no Telejornalismo do Horário Nobre Brasileiro: o Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão. In: *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 28, 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2005. p. 54-72.

HMIELOWSKI, J. D.; HOLBERT, R. L.; LEE, J. *Predicting the Consumption of Political TV Satire*: Affinity for Political Humor, The Daily Show, and The Colbert Report. *Communication Monographs,* v. 78, n. 1, mar. 2011, p. 96-114.

HOFFMAN, Ana. *The John Oliver Effect*: political satire and political participation through social networks. 2015. Tese (Doutorado) - Kent State University, 2015.

JONES, J. P.; BAYM, G. *A Dialogue on Satire News and the Crisis of Truth in Postmodern Political Television*. Journal of Communication Inquiry, 2010; 34; p. 278-294.

LOUREIRO, L. M. *Convergência e hipermodernidade*: emerge a TV do ego. Prisma.com n.º 7 2008. p. 315-338.

MELO, José Marques de. *Jornalismo opinativo*: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

REZENDE, Guilherme Jorge de. *Telejornalismo no Brasil*: um perfil editorial. São Paulo: Summus, 2000.

SANTAELLA, Lucia. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?.* São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. *Gêneros e formatos na televisão brasileira*. São Paulo: Sumus, 2015.

SILVA, E. M. ALVES, Y. M. *Telejornalismo Expandido*: A Apropriação de Redes Sociais e Aplicativos pelo Jornalismo Televisivo. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo, 2016.

SQUIRRA, S. Boris Casoy – *O âncora no telejornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1993.

STOCKWELL, S. *Reconsidering the Fourth Estate:* The functions of infotainment. In: APSA Conference, 2004.

TÁRCIA, L. *Tramas da Convergência*: hiperdispositivo e a cobertura dos Jogos Olímpicos de Verão pela BBC em 2012. Revista Dispositiva, v. 5, n. 2, 2016.

TENENBOIM-WEINBLATT, K. *Jester, Fake Journalist, or the New Walter Lippman?:* Recognition Processes of Jon Stewart by the U.S. Journalistic Community. *International Journal of Communication*, v. 3 (2009), p. 416-439.

LITERATURA ELETRÔNICA: A LEITURA DE HIPERCONTOS

Margarete Maria Soares Bin[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

A leitura é o grande desafio da educação na atualidade, tendo em vista outras opções interessantes que se apresentam aos estudantes.

Diante da necessidade de aprendê-la para escrever melhor, falar com propriedade e adquirir conhecimentos, a leitura torna-se a base da aprendizagem, sendo a principal preocupação do docente, principalmente da área de Letras, com o intuito de formar leitores.

Considerando o papel do professor como mediador nessa atividade, o objetivo que aqui se apresenta é incentivar a leitura por meio do uso da tecnologia e divulgar essa estratégia aos docentes, principalmente de Literatura.

Para isso, este artigo apoiou-se nas teorias sobre Literatura Eletrônica, principalmente Katherine Hayles, Lúcia Santaella e Chartier.

A fim de demonstrar o funcionamento do hiperconto utilizou-se *print* de alguma telas do hiperconto "Um estudo em vermelho" do autor Marcelo Spalding e analisou-se os dados que nelas constam.

Para estruturar o presente artigo, apresenta-se, primeiramente, a importância da Literatura eletrônica, bem como o que é o Hiperconto, na sequência descreve-se a Metodologia utilizada e e por último analisa-se o Hiperconto do autor Marcelo Spalding.

2 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA ELETRÔNICA

Inicialmente, torna-se pertinente registrar a importância da prática leitora a qual deveria ser reforçada na escola, mas muitas vezes esse é o único ambiente de contato com o objeto lido.

Para que a prática aconteça com êxito, é preciso que o mediador, propicie estratégias interessantes para atrair os leitores e que esses gostem de ler. Ao buscar alternativas, uma opção

[i] Doutoranda, UPF-RS, Brasil. E-mail: margaretesbin@yahoo.com.br.

que se apresenta, lúdica e interativa, é o uso da Literatura eletrônica. Esta é definida por Katherine Hayles (2009, p. 21) como **“**obra com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede”.

Segundo Hayles (2009, p. 20) “ela é nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lida em uma tela de computador”. Ou seja, a literatura eletrônica é uma obra literária feita para mídias digitais, utilizando-se dos recursos disponíveis nesses meios. Assim, no lugar do leitor acessar o livro impresso acessa o ambiente virtual.

Para Levy (2010) o autor, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.

Há que se salientar que os avanços da tecnologia estão interferindo cada vez mais na literatura, com isso, os autores aproveitam desse recurso para tentar proporcionar maior envolvimento dos leitores, principalmente para esta geração que cresceu em meio a computadores.

A fim de avançar no entendimento torna-se pertinente as colocações de Chartier quanto ao uso das tecnologias: “Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais“.(CHARTIER, 1994, p. 100-101).

Aos poucos vai se difundindo essa forma de leitura, embora ainda sofra resistência daqueles que não a conheçam. O medo do manusear por parte da maioria dos educadores, dificulta sua disseminação. Na maioria das vezes, o que se percebe é que na escola circula o texto impresso ou digitalizado, estando às salas de aulas, muito distantes da literatura eletrônica. Várias discussões também se deram em razão disso, inclusive questionando se o livro desapareceria. Segundo Jean-Claude Carrière (2010) essa ideia de cultura ameaçada sempre existiu. Aí basta pensar nas outras artes que já foram ameaçadas.

Disso, pode-se observar que os dois modos se complementam, não se substituem. Para Hayles:

> As tecnologias digitais colocam em jogo dinâmicas que interrogam e reconfiguram as relações entre autores e leitores, seres humanos e máquinas inteligentes, código e linguagem. Os livros não vão desaparecer, mas também não vão escapar dos efeitos das tecnologias digitais que os interpenetram. Mais do que um modo de produção material (embora o seja),

> a digitalidade tornou-se a condição textual da literatura do século XXI. (HAYLES, 2009, p. 185).

Não se poderia deixar de salientar que Hayles (2009) ao apresentar a diferenciação entre a literatura impressa e a digital, denomina a literatura eletrônica de híbrida por natureza. Assim, além de se utilizar dos variados mecanismos eletrônicos, a literatura eletrônica possibilita que utilize de vários gêneros para se motivar a leitura: “as variedades de literatura eletrônica são ricamente diversas, abarcando todos os tipos associados com a literatura impressa e acrescentando alguns gêneros únicos ao meio eletrônico em rede e programável” (HAYLES, 2009, p. 23).

Em conformidade com o exposto pela autora torna-se pertinente as colocações de Chartier, para o referido autor, cada vez mais a escrita em geral – e a literatura em particular – encontra novos e variados suportes digitais com características distintas e capazes, inclusive, de modificar o texto em si, numa revolução “com poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita” (1998, p. 93).

Soma-se a isso as colocações de Ramal:

> Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (RAMAL, 2002, p. 84).

A esse respeito, Katherine Hayles (2009, p. 65) explicita que “à luz desses avanços, parece razoável supor que os cidadãos em sociedades desenvolvidas tecnologicamente, e os jovens em especial, estejam literalmente sendo reformulados por suas interações com dispositivos computacionais”.

Tal pensamento vai ao encontro de Santaella (2013) quando esta utiliza a expressão “pós-humano” no sentido de superar o conceito anterior de humano nos limites físicos, sendo uma mistura de homem e máquina. Assim, o rápido desenvolvimento das tecnologias digitais está alterando os modos de expressão, comunicação e interação nas relações homem/homem e homem/mundo.

As colocações apontadas até aqui conduzem a repensar também o conceito de leitor, o qual vem mudando ao longo dos anos. De acordo com Anjos (2015) o leitor proficiente passou

daquele que sabia meramente decodificar para aquele que faz hipóteses, inferências, entende, interpreta e dialoga com o texto. É necessário, para isso, que os professores, como mediadores da leitura literária, acompanhem essa evolução, aprofundando a concepção de leitura e adaptando as aulas às novas percepções.

Daí decorre a preocupação com o letramento digital. Segundo Almeida (2005, p. 174):

> A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados à informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos.

Assim, ser letrado, requer transformações nas formas de ler e escrever a linguagem verbal e não verbal, tendo um suporte diferenciado. Diante disso, há que se enfatizar que o computador, seguindo Santaella (2013), é uma mídia de infotenimento (tanto informa quanto entretém), a educação informal passou a se dar a todo momento em que o computador é acionado, permitindo a navegação no ciberespaço.

Por isso, a necessidade de se trabalhar com a tecnologia na aprendizagem e em especial com a leitura, o professor precisa utilizar desse instrumento a seu favor, principalmente mediando o uso.

Para compreender o material de análise do artigo, na sequência procura-se elucidar o que é hiperconto bem como suas principais características.

3 O HIPERCONTO

Desde a antiguidade narrar faz parte da atividade humana, em que a família se reunia e escutava, geralmente a figura masculina, proferir a leitura diante da relíquia denominada livro. Tal ritual, que sofreu modificações no decorrer dos anos, conta hoje com a utilização da tecnologia e da internet, a qual aproxima leitores e escritores, mesmo que cada um a utilize no seu ambiente e de forma individualizada.

Em se tratando do uso da tecnologia, esta se torna parte do cotidiano das pessoas cada vez mais, não fugindo disso a literatura. Por isso, convém conhecer e analisar um gênero novo

disponível para leitura e interação: o hiperconto, o qual se configura na rede veiculada pela internet.

Hiperconto é uma tentativa de explorar as ferramentas tecnológicas a fim de produzir um texto literário (SPALDING, 2009). Também tem sido chamado pelos norte-americanos de *hiperfiction*. Ou seja, hiperficção, assim como o termo miniconto no Brasil é mais comum do que minificção, apesar de em língua inglesa ser usado o *microfiction*.

Para Marcelo Spalding (2009) o hiperconto é uma versão do conto para o digital. Dessa forma é necessário ter narratividade, tensão, autoria. O autor salienta que o texto, ainda, deve ser a parte principal do hiperconto, mantendo seu caráter literário. Acrescenta, também, que um bom hiperconto faz uso das ferramentas das novas tecnologias para enriquecer a história. Destaca que imagens, estejam em movimento ou não, áudios, *hiperlinks*, interatividade e quebra da linearidade estão entre as possibilidades do hiperconto. Além disso, não há necessidade de utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo.

Nesse ambiente interativo, o leitor torna-se um jogador, pois terá que optar por qual caminho deseja seguir. Cabe aqui as considerações de Hayles a qual diz que "a 'página', outrossim, torna-se uma topologia complexa que se transforma rapidamente de uma superfície estável para um espaço 'jogável', no qual o leitor é participante ativo" (HAYLES, 2009, p. 29). Nesse percurso, cada leitor poderá obter um final diferente.

A referida autora (2009, p. 31) questiona "como manter componentes convencionais de narrativa, como aumento da tensão, conflito e desfecho, em formas interativas em que o usuário determina a sequência". A possível resposta a essa questão seria no fator curiosidade pelas opções que surgirão ao tomar determinada decisão, ou seja, a escolha por um caminho não outro e ou ainda, o desejo de saber o que aconteceria se a seleção fosse outra, com a vontade de "jogar" novamente. Além disso, o fato de se trabalhar com a leitura num espaço digital, atrai bastante os estudantes.

Cabe salientar seguindo Santaella (2013) que os games apresentam relevância social e estão se tornando ubíquos, mesmo quando não aparecem explicitamente como jogos. Outrossim, destaca-se que ubiquidade é uma expressão utilizada pela autora para designar um atributo ou estado de algo ou alguém que se define pelo poder de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo.

Da mesma maneira parece crucial destacar a ideia de que “a leitura se constitua em um processo de produção de sentidos que só se revela no movimento de idas e vindas entre texto e leitor” (CORDEIRO, 2004, p. 97).

Isso significa, complementando com as informações de Marchuschi (2008) que compreender é partir das informações trazidas pelo texto e dos conhecimentos pessoais para produzir um sentido como produto da leitura realizada. Destarte, convém ressaltar que a escolha pelo hiperconto, como objeto de aprendizagem deve-se ao fato que associa as tecnologias digitais ao aprendizado escolar e permite utilizá-lo como estratégia de leitura, haja vista que diversas linguagens são integradas na composição de um texto, envolvendo aspectos linguísticos e não linguísticos no seu processamento.

Enfatiza-se que a pretensão é utilizar o hiperconto em sala de aula com o objetivo de atrair leitores, já que por ser uma forma de jogo, vai ao encontro dos jovens, que em sua maioria conforme Santaella (2013), passa a maior parte do tempo jogando. Porém, para ela, o maior desafio dos jogos com propósitos educacionais é oferecer ao aprendiz um ambiente em que os usuários queiram estar e fiquem entretidos de forma que aprendam sem sentir que estão aprendendo. Para isso, os jogos educativos devem se espelhar no sucesso dos jogos comerciais em que desafio, fantasia e curiosidade tornam os jogos motivadores. É preciso o equilíbrio proposto pela autora, pois o fácil entedia e o difícil frustra.

Aqui, cabe as considerações de Hayles (2009) quando afirma que a demarcação entre literatura eletrônica e jogos de computador não é clara; muitos jogos têm componentes de narrativa, ao passo que muitas obras de literatura eletrônica têm elementos de jogo.

A seguir, apresenta-se a metodologia utilizada neste artigo.

4 METODOLOGIA

Com o intuito de fundamentar o trabalho, buscou-se embasamento teórico pertinente à leitura e literatura eletrônica. Assim, tais leituras contribuíram para posteriormente proceder-se à análise do hiperconto.

O hiperconto hipertextual “Um estudo em vermelho” foi desenvolvido com estudantes de um curso de extensão em Narrativas para Web, na PUCRS. Para acessar o hiperconto segue-se o endereço: http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/.

A fim de proceder a análise foi preciso acessar o hiperconto e interagir. Para demonstrar como se apresenta na tela, utilizou-se de exemplos de algumas telas, por meio do uso de *print*.

Além disso, fez-se imprescindível a leitura do livro “Um estudo em vermelho” de Sir Arthur Conan Doyle, pois o hiperconto em estudo remete ao personagem Sherlock Holmes, detetive com habilidade em desvendar casos difíceis, inclusive por outros detetives e pela polícia.

Convém destacar que o referido livro “Um Estudo em Vermelho” propõe um enigma para a polícia, que pede auxílio a Holmes: um homem é encontrado morto, sem ferimentos e cercado de manchas de sangue. Diferente da história do hiperconto de Marcelo Spalding que trata do desaparecimento de uma mulher. A proximidade da intenção de Spalding relacionada ao tema de assassinato de mulheres está presente também nos contos de Edgar Allan Poe como “Os assassinos da Rua Mongue” e “O mistério de Marie Roget”, além do mais Dupin é o nome do detetive nos contos de Poe e também no hiperconto do Marcelo Spalding. Assim, foi preciso ler alguns contos para comprovar essa proximidade.

Outrossim, o hiperconto em estudo é uma história em que há oito possíveis finais, definidos a partir da escolha do leitor em três momentos decisivos. Utiliza análise combinatória para que os finais necessariamente tenham relação com o caminho escolhido pelo leitor ao longo do texto. Dessa forma, além da demonstração de um dos caminhos percorridos e aqui apresentado por meio de algumas telas, foi preciso que se realizasse as oito opções de combinações para que a análise fosse mais consistente.

Parte-se a seguir para análise do hiperconto “Um estudo em vermelho” do autor Marcelo Spalding.

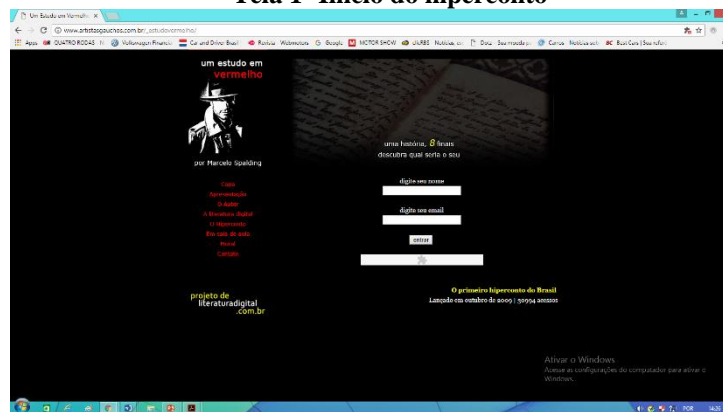
5 ANÁLISE

No hiperconto "Um estudo em vermelho" não há uma sequência como no formato de

um livro. Nesse sentido, é uma obra que aproveita os recursos para oferecer ao leitor modo diferente de lidar com a narrativa.

A interatividade do leitor neste meio digital dá a ilusão de haver muitas possibilidades, só que a narrativa possui um número limitado de possibilidades já definidas pelo autor, permitindo traçar algumas vias de elaboração de sentido.

A seguir apresenta-se *print* das telas principais:

Tela 1- Início do hiperconto

Fonte: Hiperconto "Um estudo em vermelho" (2009)

Essa é a tela inicial. Chama a atenção a imagem que não pode passar despercebida, deixando evidente o perfil de detetive: aquele ar de mistério, tornando-se um convite ao desafio. Ele está posicionado no lado esquerdo junto com informações adicionais.Utiliza-se a cor preta de fundo que pode remeter ao suspense, bem como o uso da cor vermelha nas letras e no título, que remete ao perigo. Além de utilizar tipos de letras diferentes.

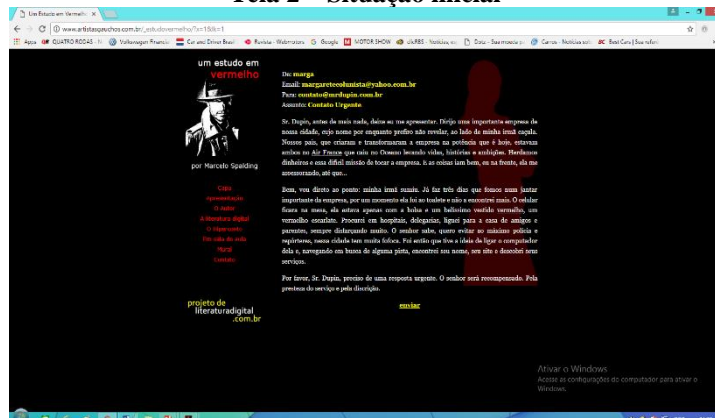
Centralizada e na parte de cima, aparece de fundo a imagem de um caderno com letras cursivas. Mas, depois, quando se avança para a próxima tela a imagem passa a ser de uma mulher com vestido vermelho de fundo, condizente com a personagem do hiperconto. O vermelho representa a sedução, a paixão entre os personagens.

Outro ponto a ser observado é que no meio da tela há a necessidade da participação do leitor. Desta maneira, para interagir, faz-se necessário que o leitor coloque seu nome ou apelido e um e-mail. Com isso a proximidade com o texto é maior.

Destaca-se que durante todo tempo de interação com o hiperconto, as correspondências serão dirigidas no vocativo ao personagem, que é o próprio leitor, cujo nome de acesso foi informado quando acessou o hiperconto.

Além do mais, o endereço do e-mail permite que o autor retorne o contato ao leitor após encerrar a leitura efetuada da narrativa, já que no final do percurso, posta-se comentários. O que se percebe, assim, que essa alternativa não era possível com o livro impresso, dessa forma, seguindo Camila Canali Doval (2015, p. 75) "temos cada vez mais zonas de contato com quem escreve, e isso nos dá cada vez maior intimidade com os escritores e seus processos de criação".

Levy (2010) também fala que o autor como entidade distante e pouco acessível se torna próximo do leitor e aquele que só tem acesso ao texto previamente determinado e sequenciado pelo autor, passa a ser coautor e dá suas direções ao texto, concluindo-o.

Tela 2 – Situação inicial

Fonte: Hiperconto "Um estudo em vermelho" (2009)

A situação inicial da história começa com um *e-mail* enviado pelo leitor a um detetive informando que sua irmã sumiu há três dias, para não criar alarde o leitor entra em contato com um detetive particular, que já mantinha contato com a irmã do leitor, o qual foi descoberto ao ligar o computador da irmã. O conto é baseado em troca de *e-mails*. Deste modo, utiliza do ambiente digital que é o computador para a leitura do conto tendo como estrutura outro ambiente digital que é a troca de *e-mails*.

Salienta-se que ambos são herdeiros de uma grande fortuna. Seus pais faleceram no recente acidente da *Air France* na costa do Nordeste.

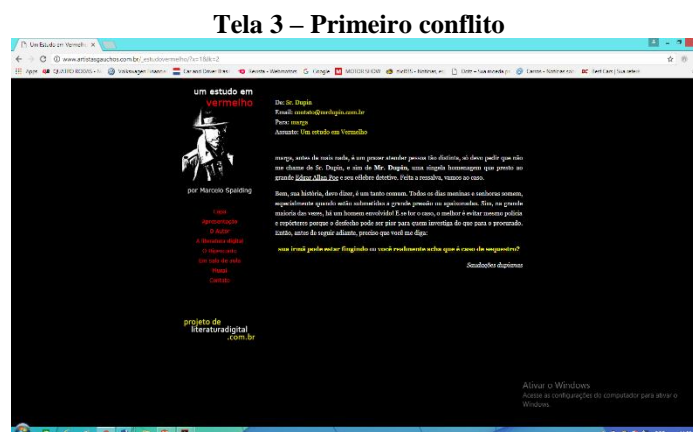
Os motivos do desaparecimento da irmã, que podem ser um sequestro, uma trama de amor e ambição, conduzem a narrativa.

Ressalta-se que embora não tenha ficado nítido na imagem da tela, na 4ª linha, nota-se que há um hiperlink na palavra *Air France* (que é o voo em que os pais do personagem morreram) conduzindo a outro site que explica o que era esse voo-RJ-Paris em que ocorreu um acidente aéreo em final de maio de 2009. Esses *hiperlinks* podem passar despercebidos (o que poderia ter sido melhor utilizado).

No *hiperlink* “vermelho” (linha 9) traz informações da obra de Sherlock Homes com o mesmo título.

Cabe aqui as colocações de Levy (1999, p. 56) quando se refere ao *hipertexto* que é "um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor", pois as informações contidas neste hiperconto proporcionam um caráter não-linear já que o leitor pode fazer essas pausas no *hiperlink* e selecionar os caminhos que deseja trilhar.

Chartier (2002, p. 23) diz que a leitura em frente à tela é geralmente descontínua, que procura pelo fragmento que se quer apreender sem que necessariamente deva ser conhecida na totalidade. O leitor pode ou não clicar nos hiperlinks, é uma opção sua, caso deseje maiores informações.

Tela 3 – Primeiro conflito

Fonte: Hiperconto “Um estudo em vermelho” (2009)

Em decorrência do e-mail enviado vem a resposta do Mr. Dupin, justificando que seu nome é uma homenagem a Edgar Allan Poe e seu detetive. Outra situação de quebra de linearidade quando se refere a Edgar Allan Poe, trazendo informações sobre o autor.

Nessa tela, já há pistas do final, pois são informações que se encaixam com o que vai acontecer.

Vale registrar que para dar sequência ao conto é necessário a ação do leitor, se não a história não vai adiante, o leitor precisa tomar decisões, o que lhe dá certa autonomia. A interação material é um fator necessário para a construção de sentido.

O primeiro dentre os três conflitos apresenta-se aqui, quando o leitor deve decidir o porquê de sua irmã estar desaparecida: **sua irmã pode estar fingindo** ou **você realmente acha que é caso de sequestro?**

Para tomar a decisão no conto, irá depender das leituras do participante, da sua experiência de vida também.

Santaella (2013) diz que é preciso dar boas-vindas às mutações que a hipermídia entendida como novas configurações está trazendo para a linguagem humana e para os modos como as pessoas sentem, agem, pensam, conhecem e aprendem.

Hayles (2009) também coloca que os sistemas tecnológicos obedecem a mútuas influências que alteram a maneira de agir e de pensar.

Cabe registrar que ao se deparar com duas alternativas durante o percurso do texto, o leitor deve optar por uma delas, fazendo-o refletir sobre a atitude que tomará, para que a decisão seja a melhor possível.

Dependendo da escolha feita, surge o próximo conflito, ou seja, o próximo e-mail.

Aqui optou-se, para exemplificar a atividade, pela segunda alternativa, ou seja: **você realmente acha que é caso de sequestro**.

Em consequência dessa escolha surgiu o próximo e-mail com a proposta do valor das despesas com o caso, informado pelo detetive. Devendo o leitor clicar em *responder*.

Clicou-se em **responder** e em consequência dessa escolha surgiu o próximo e-mail.

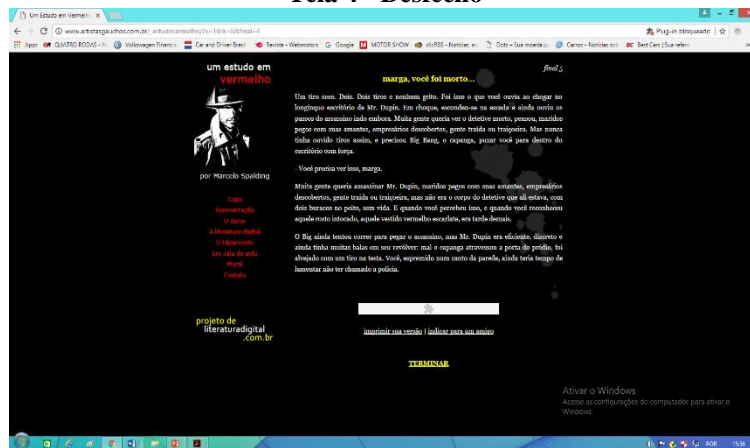
Para dar continuidade à narrativa, o leitor deverá decidir se para e opta por procurar a irmã sozinho ou prossegue, aceitando pagar o valor proposto. Optou-se pela segunda opção, permanecendo com o detetive no caso e na sequência clicou-se em enviar. Este é o segundo conflito dentre os três presentes na narrativa.

Como resposta o detetive disse fazer de tudo para achar a Mixuca. A opção que veio para clicar é esta: "**Mixuca???? Como você sabe o apelido de infância da minha irmã???**".

Na sequência apareceu duas alternativas: na primeira, o leitor vai à Delegacia e denuncia o detetive e na segunda o leitor procura pelo Big, capanga, a fim de no dia seguinte ir ao

encontro do Dupin e fazê-lo confessar o que sabe do sumiço da mana (3º conflito).

Optou-se pela segunda opção e depois dela apareceu a última tela do hiperconto:

Tela 4 - Desfecho

Fonte: Hiperconto "Um estudo em vermelho" (2009)

Aqui, o desfecho determina a morte do leitor.

Ainda, clicou-se em "terminar" e a tela seguinte permitiu postar o depoimento sobre a atividade e obteve-se o retorno do autor.

Mais uma vez, as reflexões de Camila Canali Doval (2015), tornam-se pertinentes quando diz que a literatura contemporânea se estabelece num mercado, que, possui regras para gerar o retorno esperado. A presença do escritor legitimando a sua criação se trata de uma das cláusulas mais destacadas para isso.

Diante das colocações até aqui expostas, o que permite ainda dizer, é que o hiperconto é interessante e deve que ser aproveitado enquanto as pessoas têm essa curiosidade por ele. O que se comprova, por exemplo, pelo número de acessos, até a conclusão deste artigo foram 29.935 acessos.

Outrossim, não se poderia deixar de registrar que foram feitas as outras combinações de término ao hiperconto. O que se percebe é que predomina o fato de que a irmã roubou, fugindo com o próprio detetive. Provavelmente esta era a situação que o autor preferiu do que matar o leitor personagem.

Ainda, para complementar a análise, remete-se a Hayles, a qual identificou duas fases da Literatura eletrônica: a fase da ficção hipertextual e a fase da literatura digital contemporânea, à qual faz amplo uso das possibilidades multimodais da *web*. Assim, o que se

constata, ao observar o hiperconto, é que ele ainda está muito ligado a primeira fase da hiperficção, pois as escolhas são limitadas (não se ouve música condizente com a situação de suspense, vídeo, movimento...).

Além disso, pode-se perceber a presença de uma linguagem simples, por vezes informal (pra, gente) com marcas da oralidade (bem). A duração do desenrolar da narrativa dá-se em torno de uma semana e o ano que se passa a história é após 2009, ano em que o avião caiu. Outro item a ser destacado é o espaço em que se encontra Dupin, o qual está em sua residência, pois diz "resolve os casos sem sair de casa". Provavelmente o personagem leitor seja do sexo masculino (no 3º conflito, aparece a expressão "desconfiado e no final diz "você foi morto").

Procurou-se efetuar a análise dos dados desse instrumento de leitura, o qual possui uma atmosfera lúdica, praticamente de *game*, em que o participante vai tecendo os caminhos e a história vai se desenrolando. Espera-se que tenham sido elucidativas e colaborem para promover à leitura e incentivar os docentes a fazerem uso de formas diferentes em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discutiu-se sobre a literatura eletrônica, preterindo-se o hiperconto para apresentação e análise. Por meio dele, percebe-se a presença ativa do leitor, pois este é parte integrante da narrativa e não simplesmente um expectador. O hiperconto digital desenvolvido por Marcelo Spalding é uma narrativa que utiliza imagens, palavras, hiperlinks, oportunizando ao leitor a sequência da narrativa optando pelos caminhos, fazendo-o refletir sobre suas escolhas.

Vale destacar que o hiperconto é algo novo, em formação, tal qual a Literatura eletrônica, por isso, pode-se considerá-lo como um complemento da leitura, o qual pode acontecer antes da leitura de uma obra literária para incentivá-lo a ler quanto depois da leitura da obra.

Em contato com a teoria sobre Literatura eletrônica, observa-se que a estratégia do hiperconto mostra-se interessante, já que permite a interatividade do leitor com a obra, mas que isso por si só não basta, é necessário implementar as ferramentas disponibilizadas no hiperconto, para que realmente consiga de forma plena formar leitores.

Por fim, resta dizer, que esta prática aqui apresentada, pretende ser um convite aos

docentes, para utilizarem em sala de aula de forma criativa, na tentativa de conquistar os estudantes, pois esta geração proclama pelo uso da tecnologia na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (Org.). *Inclusão digital:* tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ANJOS, Valéria Maria Sant'Ana Britto dos. *Ênfase à leitura literária na escola:* um caminho para formação do leitor crítico. Santo Antônio de Jesus-BA, 2015.

CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. *Não contém com o fim do livro.* Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CHARTIER, Róger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: Chartier, R. *A ordem dos livros:* leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.

______. *A aventura do livro do leitor ao navegador:* conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: 155 Rev. Traj. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, Nº 7 ISSN 2178-4485 - Ago/2012 Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

CORDEIRO, Verbena. Itinerários de leitura no espaço escolar. *Educação e Leitura, Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade*. Uneb, Bahia, v.13, n 21, 2004, p. 95 – 102.

DOVAL, Camila Canali. A primeira pessoa dentro, fora e além das narrativas contemporâneas. *Leituras de literatura contemporânea*. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2015.

DOYLE,Sir Arthur Conan. *Um estudo em vermelho.* São Paulo: Martin, 2012.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica:* novos horizontes para o literário. São Paulo: Global, 2009.

HIPERCONTO. Disponível em: <http://hiperconto.com.br/>. Acesso em: 05 abr. 2017.

LITERATURA DIGITAL. Disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br/>. Acesso em: 04 abr. 2017.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

______. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura:* hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua.* Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SPALDING, Marcelo. *Literatura na tela do computador:* a coletânea de Literatura Eletrônica de Katherine Hayles e algumas experiências no Brasil. Rev. Traj. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, Nº 7 ISSN 2178-4485 - Ago/2012.

DOM QUIXOTE: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Maria Cristina Ferreira dos Santos[i] (UFRGS)

1 INTRODUÇÃO

A grande maioria dos professores de Literatura de escolas de nível básico, ensino fundamental e médio, de rede pública ou particular, concorda em um aspecto: a dificuldade de fazer com que os alunos leiam e se engajem nesta atividade, especialmente em se tratando de textos literários clássicos.

Os motivos são vários, e já apontados por diversos estudiosos, a saber, falta dos pais incentivarem o hábito da leitura em seus filhos deste tenra idade; a falta de recursos nas escolas; o despreparado de alguns educadores, os quais não sabem o que fazer com as teorias adquirados nos cursos de graduação e pós-graduação; a tradição brasileira de não valorizar a intelectualidade; e, atualmente, acrescenta-se o celular, o qual, na grande maioria das vezes, rouba a atenção de nossos alunos para páginas de redes sociais com conteúdos insignificantes.

Diante de todos esses empecilhos, como fazer com que os educandos se interessem por uma obra literária? Como levá-los à tão sonhada aula de Literatura em que todos leiam, tenham conhecimento sócio-histórico sobre a narrativa e se embrenhem numa discussão produtiva?

Tenho formação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas, e possuo experiência em sala de aula nas três línguas, portanto posso afirmar que os problemas apontados acima são comuns a esses três línguas. Muitas vezes, houve frustação ao tentar trabalhar com literatura na sala de aula, especialmente nas classes de Línguas Estrangeiras. Entretanto, este artigo tem como escopo discutir uma experiência com Literatura em sala de aula que obteve resultados extremamente positivos, mesmo sendo um clássico, ou seja, a obra Dom Quixote.

[i] Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutoranda na linha de pesquisa Pós-colonialismo e Identidades pela UFRGS. E-mail: ymaria1@hotmail.com.

2 O ENSINO DE LITERATURA: QUESTÕES TEÓRICAS

Regina Zilberman e Ezequiel Teodoro da Silva, grandes estudiosos tanto do ensino e questões de leitura quanto de Literatura, já nas décadas de setenta e oitenta se dedicavam a entender os motivos do fracasso escolar quanto à interpretação textual. E essas discussões de outrora continuam fazendo sentido, pois o problema permanece! Na obra *Literatura e Pedagogia ponto e contraponto* (1990), eles afirmam, entre outras questões, a importância de se ensinar Literatura em sala de aula, de se fazer atividades de leitura de obras literárias, ademais de outros gêneros textuais, como no excerto abaixo: ‘‘Em certo sentido, a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas porque igualitárias“ (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p.19).

Além disso, os autores enfatizam que devemos, como professores de linguagens, dar preferência aos textos literários, uma vez que se mostram mais completos que os demais, ou seja:

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 19).

Os alunos, ao lerem textos literários, seja um poema, um conto, uma crônica, peça teatral ou romance, adentram num mundo repleto de novidades, muitas vezes uma cultura distinta e, para compreendê-lo, utilizam sua subjetividade.

Tzvetan Teodorov, outro estudioso de questões literárias, mostra-se contundente e apreensivo em sua obra *A literatura em perigo* (2009). Este título sugestivo faz-se inferir que sua preocupação remete-se ao fato que a Literatura está desaparecendo das salas de aula. Devido aos problemas supra-mencionados, muitos profissionais da educação optam por não trabalhar com obras literárias. Uma de suas reivindicações é que os textos literários voltem a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional.

Ele ainda atenta para outro grande problema, ou seja, ou não se trabalha com Literatura, ou se trabalha com o que é dito sobre ela: "Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos" (TODOROV, 2009, p. 14).

Para solucionar estes percalços, Tzvetan Teodorov sugere que o foco, *a priori*, deve estar no receptor, ou seja, o professor deve refletir sobre quais textos escolher de acordo com a realidade de seus alunos e que estratégias utilizará para engajá-los no entedimento dos mesmos. Isso não impede, obviamente, de se trabalhar textos que estão distantes temporalmente dos alunos, ou que sejam muito complexos para eles. O segredo está em prepará-los. Dessa forma, a conhecida maneira diacrônica de se ensinar a História da Literatura por si só é pouco profícua, assim como conhecer a crítica sobre uma obra ou um período antes de ter lido ou de ter entendido a conjuntura de tal época. Isso é um trabalho posterior, ou reservado aos profissionais de Letras. Aos educandos do ensino básico, cabe mais o envolvimento direto com textos e seus possíveis sentidos, e como eles se entrelaçam com outros textos, como ocorre o dialogismo de distintas obras literárias. Ou, ainda, como um texto do século dezesseis, por exemplo, continua a fazer sentido atualmente.

Sobre esta última questão, Roland Barthes, em *Aula* (1997), esclarece que: "A literatura, por ser uma cápsula energética de vidas, potencializa forças que dizem respeito aos homens de todos os tempos, razão por que o leitor do presente encontra respostas nas questões colocadas pelas grandes obras do passado" (BARTHES, 1997, p. 23).

Ele também discorre sobre outra faceta do ensino de literatura, a saber, seu caráter reflexivo e metalinguístico: "A literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático" (BARTHES, 1997, p. 74). Além disso, segundo Roland Barthes (1997), ensinar literatura, por reunir diversos saberes, ou seja, sociais, linguísticos, culturais, geográficos, entre outros, é uma atividade completa, como já havíamos reiterado ao citar Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (1990).

Marisa Lajolo também é, como os demais estudiosos citados acima, exímia conhecedora dos problemas relacionados à leitura, à Literatura e ao ensino de ambas. Em sua obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993), afirma que os anos passam mas a problemática da escola x leitura continua palpitando. Ouve-se constantemente que os alunos saem do Ensino

Médio sem saber interpretar, não apenas textos complexos, porém simples bilhetes ou receitas médicas. Há os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio para comprovar esse argumento. E o problema da interpretação se estende, indubitavelmente, ao da escrita, com alunos demonstrando verdadeiras calamidades em forma de redações insossas e desprovidas de qualquer conteúdo aprofundado.

Segundo Marisa Lajolo (1993), para formar um leitor é imprescindível conhecer os mais variados gêneros textuais, tantos quantos forem possíveis. No entanto, as obras literárias são especialmente bem-vindas, pois:

> É à Literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro; mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 1993, p.106).

Observemos que Marisa Lajolo diz que o aluno deve **alfabetizar-se na Literatura**, ou seja, que é um processo lento e complexo, assim como aprender as primeiras letras e formar as primeiras palavras, alfabetizar-se na Literatura requer muito trabalho.

Vera Queiroz e Roberto Corrêa dos Santos, na coletânea de ensaios *Questões de Literatura* (2003), enfatizam a importância de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos:

> Se o que se chama ensino não levar em conta o saber acumulado e as histórias vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, constituir-se-á em mero acúmulo de informações, semelhante ao espaço aterrado com toda espécie de materiais. E não ainda o conhecimento profícuo. Assim é porque aquele que, em certo tempo, ouve, ou lê, ou vê, necessita portar consigo, e singularmente, as chaves de abertura às portas daquela poderosa vivência do outro: para fazê-la, para torná-la matriz de seu próprio conhecimento, podendo estar apto a fazer conexões internas com os dados que lhe cheguem à inteligência, aos olhos, aos sentidos todos. Nesse momento, o saber poderá transformar-se em conhecimento verdadeiro e gerar ações – concretas, psíquicas, físicas, mentais – passíveis de suscitar as grandes e nobres metamorfoses do espírito, fim último de todo aprendizado (QUEIROZ; SANTOS, 2003, p. 86).

Os autores também observam que, para aprender Literatura, é necessário desenvolver a observação, a vivência e o espírito comparativista, pois, nesta área, mais ainda do que em outras, tudo se relaciona a tudo, tudo torna-se importante no longo e complexo caminho do entendimento e da ressignificação.

Foi seguindo essa dinâmica de comparativismos, conhecimento prévio do educando, valorização do contexto sócio-histórico, instigação para as alteridades e discussão de sentidos, que eu desenvolvi uma maneira de trabalhar, nas aulas de Língua Espanhola do Ensino Médio Inovador, com a obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes.

3 A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Turmas do Ensino Médio Inovador do estado de Santa Catarina passam mais tempo na escola, ou seja, além do habitual horário matutino, eles almoçam três vezes por semana na escola e passem três tardes na mesma. Isso implica mais aulas de algumas disciplinas, e algumas matérias diferentes do ensino médio regular, como é o caso de Xadrez, Robótica, Informática, Poesia e Oratória e Espanhol, posto que a maioria das escolas de rede pública ainda não têm essa segunda língua estrangeira como componente curricular obrigatório.

É um grande desafio manter os alunos mais tempo na escola, os quais, não raras vezes, sentem-se cansados pela carga de trabalhos e desmotivados pelos padrões tradicionais de ensino. Dessa forma, além de trabalhar conteúdos gramaticais da Língua Espanhola, desejava encontrar uma maneira de envolvê-los mais culturalmente com os países que falam essa língua, usando a Literatura. Para isso, optei pelo clássico Dom Quixote, de Miguel de Cervantes.

Para iniciar, fiz o proposto por alguns dos autores citados acima, a saber, partir do conhecimento prévio dos educandos para, juntos, construirmos elos significativos para a obra em questão. Tive uma grande surpresa ao perguntá-los acerca de Dom Quixote, o que sabiam, se já haviam lido algo, algum trecho, adaptação, pois muitos nunca haviam escutado algo a respeito. Imagine, alunos do Ensino Médio, na faixa etária de quinze, dezesseis anos, nunca terem ouvido falar de um dos maiores clássicos literários de todos os tempos, uma obra que traz à tona tantas discussões existenciais!

Pedir para que lessem a obra originial seria muito audacioso, então optei por trabalhar com um dos mais comentados capítulos, o dos *Moinhos de Vento* e solicitei que fizessem uma pesquisa sobre o autor, a obra e seu contexto histórico. Após esta primeira etapa, as pontes significativas começaram a ser construídas, pois alguns fizeram comentários assim “Ah, eu já vi uma adaptação do desenho do Pica-pau que fala disso“, ou “Lá na outra escola que eu

estudava tinha um livro com gravuras sobre o Dom Quixote", ou ainda "Aquela música do Engenheiros do Hawaii é sobre esses Moinhos?". Nesse caso, o aluno estava se referindo à música *Moinhos de Vento*, do Engenheiros do Hawaii, a qual tem um estrofe que fala justamente do capítulo trabalhado, pois afirma *Tudo bem, até pode ser Que os dragões sejam moinhos de vento Tudo bem, seja o que for.*

Depois desta etapa, me tranquilizei, pois vi que seria possível construir significados com eles, na medida em que estavam começando a fazer ligações e comparativismos. Logo, a partir da leitura do capítulo e da pesquisa virtual que haviam feito, instiguei-os a construirmos juntos uma lista de características da obra Dom Quixote e levantei uma pergunta norteadora que deveria ser respondida ao final das atividades: Por que a obra Dom Quixote, apesar de ter sido escrita no século dezesseis, continua sendo lida, vendida, discutida e adaptada?

Sobre as características, sistematizamos que trata da loucura x lucidez; sonho x realidade; razão x emoção; entre outros paradoxos. Depois, passamos aos cometários sobre as personagens e suas idiossincrasias, entre eles Dom Quixote, Sancho Pança, Dulcinea e o cavalo Rocinante.

Após essa discussão, passou-se para a próxima etapa do trabalho, a saber, trabalhar com uma música que aborda o capítulo escolhido da obra Dom Quixote. A canção é da banda espanhola Mago de Oz:

Molinos de Viento

Si acaso tú no ves
Más allá de tu nariz
No oyes a una flor reír

Si no puedes hablar
Sin tener que oír tu voz
Utilizando el corazón
Amigo sancho, escúchame
No todo tiene un porqué
Un camino no lo hacen los pies

Hay un mundo por descubrir
Y una vida que arrancar
De brazos del guión final
A veces siento al despertar

Que el sueño es la realidad

Bebe, danza, sueña
Siente que el viento
Ha sido hecho para ti
Vive, escucha y habla
Para ello esta echo el corazón

Siente que la lluvia
Besa tu cara
Cuando haces el amor
Grita con el alma
Grita tan alto
Que de tu vida, tú seas
Amigo, el único actor

Sí acaso tu opinión
Cabe en un sí o un no
Y no saber rectificar
Si puedes definir
El odio o el amor
Amigo que desilusión

No todo es blanco
O negro: es gris
Todo depende del matiz
Busca y aprende a distinguir
La luna puede calentar
Y el sol tus noche acunar
Los árboles mueren de pie

He visto un manantial llorar
Al ver sus aguas ir al mar
Bebe, danza, sueña
Siente que el viento
Ha sido hecho para ti
Vive, escucha y habla
Para ello esta echo el corazón

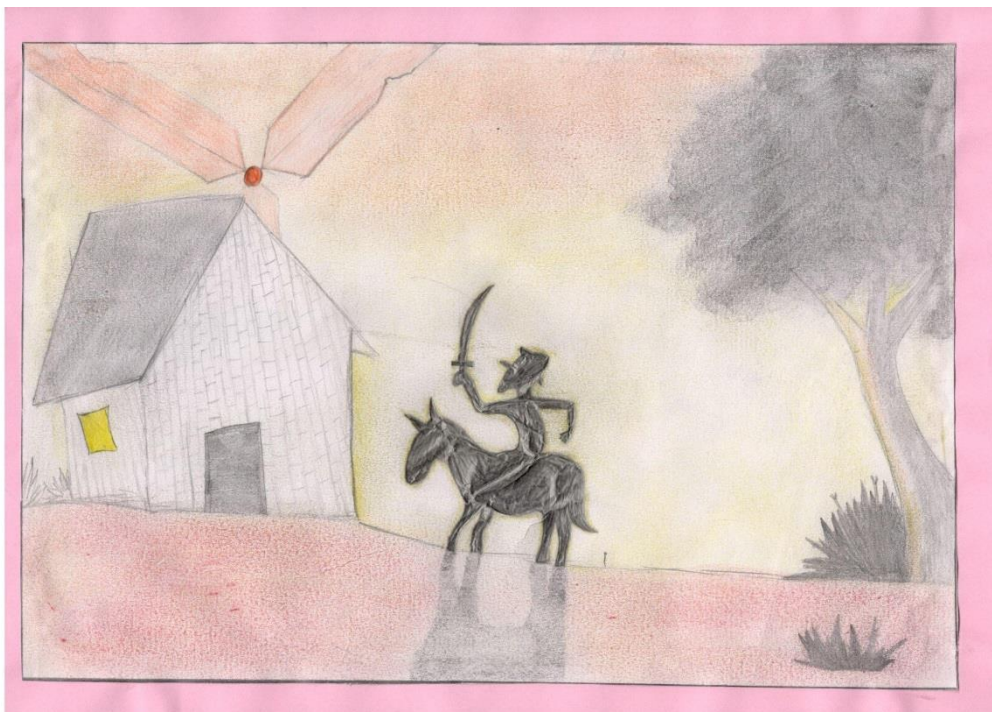
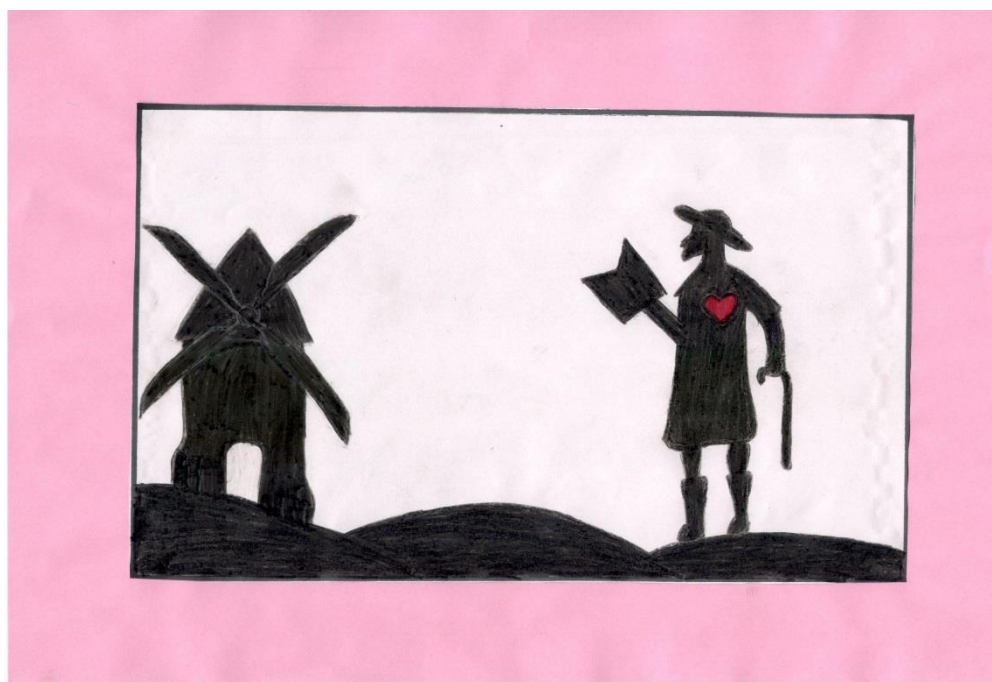
Os alunos, munidos da letra, escutaram a canção e, *a priori*, fizeram, para praticar a habilidade de escuta em Língua Estrangeira, uma atividade de completar palavras ausentes. Foi feito a correção e, logo, o questionamento sobre o que eles lograram apreender em relação ao

conteúdo da música. Alguns falaram que se tratava de sonhos, de beleza e de sentimentos. Fiz um comentário geral sobre a letra e passamos para a última etapa das atividades.

Solicitei para que os alunos se dirigessem à sala de Informática de escola e pesquisassem obras plásticas sobre a obra Dom Quixote. Relatei-lhes que grandes artistas plásticos como Salvador Dali, Cândido Portinari, Van Gogh, Pablo Picasso, entre inúmeros outros, fizeram, cada um no seu estilo, suas representações, em forma de tela, deste clássico da Literatura. Acrescentei que, como em outras esferas, como a música e o cinema, na pintura a parte preferida também é o capítulo *Moinhos de Vento*.

Os alunos ficaram maravilhados com a beleza das obras, com os detalhes, com as cores, e com a criatividade de cada artista. Então, como produto final, desafiei-os a criarem as suas obras artísticas sobre Dom Quixote. Eles deviam transformar em desenho todo o conhecimento adquirido com as pesquisas, com as discussões e com a música da banda Mago de Oz.

O resultado foi melhor do que o esperado, na medida em que eles realmente se empenharam em fazer belos e genuínos trabalhos, como também transmitiram a significação da obra Dom Quixote através de seus desenhos, ou seja, os dualismos da razão versus emoção representadas pelas personagens Dom Quixote e Sancho Pança. A grande maioria dos alunos também escolheu desenhar o capítulo dos Moinhos de Vento, mas houve aqueles que optaram por desenhar apenas o Dom Quixote, ou, então, de fazê-lo em outras estâncias. O interessante foi uma das alunas que fez a representação do Dom Quixote como leitor, uma vez que achou curioso o fato da personagem ter enlouquecido de tanto ler, a ponto de confundir suas memórias com a realidade.

Vejamos algumas das produções dos alunos:

(Foto de Maria Cristina Ferreira dos Santos)

(Foto de Maria Cristina Ferreira dos Santos)

As produções dos alunos foram expostas num painel para que toda a escola pudesse apreciá-las, como podemos ver na foto abaixo:

(Foto de Maria Cristina Ferreira dos Santos)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da grande inquietação que motivou meu trabalho em sala de aula com a obra *Dom Quixote*, ficam algumas reflexões e algumas motivações para outros professores de Linguagens. Primeiro, posso afirmar que sim, é possível fazer com que os alunos gostem de Literatura, é possível que eles sejam capazes de estabelecer elos significativas entre seu conhecimento, o oferecido pela obra em questão e a grande rede de textos que nos enreda.

Para tanto, é necessário encontrar uma maneira que os empolgue. No caso de meus alunos, descobri que gostam muito de representações artísticas, bem como de descobrir intertextualidades e de conhecer novas músicas. Outro ponto pertinente é que o trabalho com um texto literário, para ser profícuo, não deve, nunca, ser rápido e isolado, ou seja, apenas uma leitura superficial e um questionário, por exemplo. Para fazer sentido ao educando, é imprescindível que ele tenha que se esforçar, é necessário haver uma produção, resultado de muita pesquisa, discussão, construção de conceitos, comparações e, sobretudo, que o trabalho

final seja socializado de alguma maneira, para que não dê ao aluno a impressão de que foi uma atividade perfunctória, que se encerra entre ele e o professor, meramente como um instrumento avaliativo.

Contruir pontes entre conhecimentos e fazer-nos pensar sobre algo que jamais havíamos imaginado, eis algumas das maravilhosas funções, ou melhor, contribuições, da Literatura para nós, leitores.

Para finalizar, acrescento a afirmação de Vera Queiroz e Roberto Corrêa dos Santos: "Ensinar literatura, em suma, é exercício para conquistar a potência da liberdade" (QUEIROZ; SANTOS, 2003, p. 91). Isso decorre porque o verdadeiro ser humano livre é o cidadão letrado, que é o escopo de todo o processo de ensino, aquele capaz de agir socialmente em qualquer evento linguístico. Para isso, precisa conhecer os mais variados gêneros textuais, e a Literatura, sendo o mais completo tipo de texto, é o caminho para que isso se efetive!

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula.* São Paulo: Cultrix, 1977.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

QUEIRÓS, Vera; SANTOS, Roberto Corrêa de. Linhas para o ensino da literatura. In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Marcia Helena (Orgs). *Questões de Literatura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

TODOROV, Tzevetan. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e Pedagogia ponto e contraponto.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

"BIBLIOFREEZ", VAMOS "LEITURAR" A VIDA!

Maria Inês Varela Paim[i] (UPF)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo como base o relato de profissionais da área de educação, que perceberam dificuldades de escrita e compreensão de texto apresentada pelos alunos, e acreditam que possivelmente seja uma consequência do pouco tempo dedicado às leituras; quem pouco lê, tem poucas chances de desenvolver o vocabulário e de se expressar, quer seja oralmente ou pela escrita; sentiu-se a necessidade de fazer algo para modificar esse quadro. Em meu ambiente de trabalho, a biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim, percebe-se situação semelhante; para fim de melhorias nos serviços prestados, é realizada uma estatística diária de uso da biblioteca, com vários itens a serem verificados, por exemplo, se o usuário veio fazer uma pesquisa; ou utilizar os computadores; ou fazer empréstimo/devolução e outros serviços; por fim, uma lacuna específica para aqueles que vem à biblioteca para ler, e essa opção diminui a cada dia.

Outro aspecto averiguado refere-se aos discentes, demonstram pouco interesse por sugestões de textos mais longos ou que exijam a elaboração de resumo. É importante destacar que o hábito de ler se desenvolve na infância, faz-se necessário então utilizar a literatura como um instrumento para transmissão de valores e de ética, visando a formação de caráter e o desenvolvimento social, para que possam perceber a leitura como atividade prazerosa e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. A leitura possibilita acesso à cultura e ao conhecimento, quem lê mais passa a escrever melhor; desenvolve o senso crítico; amplia o vocabulário e obtém um melhor desempenho escolar; desperta a criatividade e a imaginação; dentre as muitas vantagens que proporciona.

Portanto, é importante relacionar o desenvolvimento da leitura às fases iniciais de alfabetização, para que seu crescimento aconteça simultaneamente. Sabe-se que esse é um processo lento, porém necessário, e por acreditar nessa possibilidade de poder fazer algo para despertar o prazer pela leitura é que surgiu a iniciativa para o presente projeto, promover ações

[i] Mestranda, Universidade de Passo Fundo, Brasil, e-mail: inesvarela7@hotmail.com.

que incentivem esse hábito, juntamente com as escolas e os educadores, e sobretudo, um detalhe de grande importância, contar com a participação e disposição de todos para a realização, sentir que o objetivo é comum.

Entende-se que não é uma tarefa fácil, conduzir as crianças a se interessarem por livros, porém fazer algo para esse despertar, é essencial.

Com base em programas como a Jornada Nacional de Literatura, Mundo da Leitura, Biblioterapia e Itaú Cultural; entre tantos outros, procurou-se inspiração para elaboração desse trabalho. A fundamentação teórica sobre ações voltadas para a leitura e formação do leitor, alicerçada nas teorias de Michele Petit; Lucia Santaella; Vicent Jouve; Tania Mariza Kuchenbecker Rösing; Rildo Cosson; Clarice Fortkamp Caldin; aprendizados tomados como exemplo de uso da literatura no ensino e a valorização da leitura e formação do leitor em vários aspectos da vida.

O projeto tem por objetivo criar ações de incentivo à leitura nas escolas, promovendo o crescimento de jovens leitores no âmbito educacional, pessoal e profissional; proporcionar a aproximação dos jovens com os livros, oportunizando desenvolvimento cultural e intelectual e ainda; estimular o hábito de ler, oferecendo possibilidades de leituras prazerosas, que incentivem o gosto pela leitura.

Não existe uma fórmula para despertar esse interesse pela leitura, existem projetos, programas, principalmente iniciativas, e o mais importante, o envolvimento de pessoas que querem ver desenvolver esse hábito, esse prazer de ler.

A partir de um desafio lançado pelo Departamento de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS Campus Erechim (que visa proporcionar a integração da instituição com a comunidade), o presente projeto foi elaborado com a intenção de propor a execução de ações que incentivem a formação de leitores, em conjunto com os professores das escolas estaduais para que auxiliem nessa proposta, apresentando sugestões de leitura de obras ou autores, para que sejam trabalhados simultaneamente ao projeto. Pretende-se desenvolver um projeto-piloto, iniciando em uma escola estadual de Erechim, a fim de fortalecer o trabalho de promover a leitura, para que posteriormente, sejam abrangidas outras escolas. A intenção é iniciar com "Dia Cultural"; promover "contação de histórias"; "pinturas de rosto e mãos das crianças"; "apresentações

culturais"; "sacola literária" em parceria com o SESC (onde cada turma recebe uma sacola com livros emprestados). Destaca-se a parceria do Serviço Social do Comércio – SESC, de Erechim-RS, que além da disposição de seus profissionais da biblioteca na execução do projeto, empresta as obras de literatura e dessa forma, através das "sacolas literárias", são disponibilizados os livros à escola participante, conforme o número de alunos por turma, exemplares estes que circularão entre eles para que todos possam ler e compartilhar suas impressões; essas opções estão entre as sugestões de atividades para o projeto. O elemento piloto será a "BiblioFreez ou Geladeira de livros itinerante", escolhido para ser a peça que dará seguimento ao projeto em outras escolas, pensando de maneira ambiciosa e otimista, que não se limite a uma única escola.

Destaca-se que primeiramente está sendo efetuada a limpeza e restauração de uma geladeira obsoleta e também acontecerá um trabalho de customização a ser realizado com auxílio de técnicas voluntárias do curso de Moda oferecido pelo Campus Erechim, incentivando desde o início o trabalho em conjunto em prol da comunidade escolar, a fim de ampliar ainda mais o público abrangido pelo projeto. Com a intenção de apresentar melhor os objetivos do presente trabalho, inicialmente haverá um capítulo sobre a leitura e sua importância no desenvolvimento do sujeito, seguido de um capítulo onde será descrito como aconteceu a ideia e a evolução do projeto; com a descrição das etapas que já estão acontecendo; referente a metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa tendo em vista que é mais direcionada ao levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, e como a intenção é criar ações mais adequadas para se incentivar a leitura; acredita-se ser esta a melhor opção para indicar o caminho para tomada de decisão correta. Faz-se necessário reforçar que se trata de um relato de experiência, organizado de forma simples e destaca-se o fato do projeto envolver várias etapas, algumas desenvolvidas pelos professores, salienta-se então a dificuldade em estabelecer a metodologia mais adequada; optou-se pela realização de uma reunião ao final de todas as etapas, para que se possa fazer uma análise, através de questionário, afim de verificar se a proposta foi válida e atendeu ao propósito inicial, e ainda se haverá possibilidade de continuidade. No último capítulo, nas considerações finais, apresentam-se as perspectivas de realização do projeto, que ainda está em fase inicial e não existem muitos dados a serem avaliados, somente as expectativas para as próximas etapas e um parecer referente a fase realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete de Setembro, em Erechim-RS. A

proposta é criar ações de incentivo à leitura, ressaltando os benefícios que ela proporciona e o crescimento em todos os aspectos.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

O momento atual, caracteriza-se pela busca da informação, do conhecimento e o avanço das tecnologias, proporciona acesso imediato e facilita essa procura. A leitura e suas contribuições, reflexões sobre a falta dela e suas consequências na vida das pessoas, já foram tema de diversas abordagens teóricas. Porém temos que "considerar que o ato de ler não se restringe a seguir letra a letra os símbolos do alfabeto" como nos diz SANTAELLA (2012, p. 10). Existe uma relação entre a expectativa e experiências sociais, no entanto a leitura somente terá sentido quando o que for lido adquirir significado para o sujeito leitor. A concepção do leitor, sua compreensão textual ou de mundo irá depender das motivações às quais estará suscetível. No que diz respeito as obras literárias, Maingueneau considera que estas relatam sobre fatos do mundo e que sua enunciação faz parte deste mundo por elas representado, entretanto acredita ainda que:

> Não há, de um lado, um universo de coisas e atividades mudas e, do outro, representações literárias dele apartadas que sejam uma imagem sua. Também a literatura constitui uma atividade; ela não apenas mantém um discurso sobre o mundo, como produz sua própria presença nesse mundo. (MAINGUENEAU, 2012, p. 44)

O mundo está mudando, as tecnologias sofrem constantes atualizações, acompanhadas pela comunicação, que vai se adequando a estas evoluções e altera também as formas de ler e os tipos de leitores, as informações chegam com muita rapidez e estamos em uma constante leitura desse universo informacional à nossa volta. "Quanto mais informação e conhecimento se tornam disponíveis, aumentam e variam os passos e oportunidades para a criação de conhecimento" (SANTAELLA, 2013, p. 14). A percepção dessa evolução e das mudanças decorrentes dela, propõe uma reflexão sobre os tipos de leitores e as práticas leitoras utilizadas, bem como, quais as ações de incentivo à leitura são as mais indicadas.

Nesse momento atual, em que tudo é muito instável, vivemos uma época em que instituições, ideias e relações estabelecidas entre as pessoas se transformam de maneira muito rápida e imprevisível. A busca por respostas prontas, textos curtos, mensagens rápidas,

imediatismo, é uma constante em nossas vidas. Considerando por esse aspecto, será que é possível resgatar os leitores que realmente gostem, tenham prazer em ler? Com o advento da internet, o acesso ficou mais fácil, proporcionando mais possibilidades de leitura, em diversos suportes, porém a resposta não é tão clara, mais complicado ainda saber como aliar as tecnologias às leituras prazerosas, sem querer competir, mas para criar um hábito, restaurar o ato de ler como uma prática de lazer, que conduzirá ao aprimoramento, ao crescimento pessoal, educacional e consequentemente profissional. “Dar sentido e valor à leitura, só pode ser feito compartilhando leituras” (CHARTIER, 2016, p. 31).

Então faz-se necessário criar hábitos saudáveis, valores sólidos, laços entre as pessoas, e a leitura proporciona um espaço para reflexão, permite transformar o texto e também ser transformado por ele, desenvolvendo senso crítico, a leitura pode ocupar um papel formador no ambiente ensino-aprendizagem, permitindo vislumbrar possibilidades de um novo rumo. Isso tudo nos leva a questionar qual seria a função social da literatura, que segundo Caldin (2003, p. 51) “é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se - dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura”.

E a educação, voltada para a transformação do universo cultural dos seres, pode enfatizar a leitura como alternativa de inclusão social e de melhoria para a formação destes indivíduos, possibilitando o resgate da cidadania, promovendo um olhar mais crítico, e consequentemente, propondo a formação de uma sociedade mais consciente. Segundo Petit (2008, p. 13), “em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra”. Cabe a educação intensificar ou ainda, proporcionar espaços e momentos de reflexão, de aproximação dos jovens com a leitura, e o professor assume um papel de mediador, com intuito de não apenas ensinar a ler, tendo em vista que saber ler não garante a habilidade de tornar-se um leitor, então torna-se necessário promover esse despertar de interesse, de consciência dos benefícios e do crescimento proporcionados pela leitura.

3 BIBLIOFREEZ – PROPOSTA E DESENVOLVIMENTO

Tendo em vista os aspectos apresentados e principalmente, o relato dos educadores, sentiu-se a necessidade de fazer algo para alterar esse cenário de baixos índices de leitura. Com o objetivo de fortalecer o hábito de ler, destacando as contribuições para o desenvolvimento em todos os segmentos, principalmente o educacional, propõe parceria com profissionais e instituições de educação, promovendo ações de incentivo à leitura.

Vivemos uma época em que as transformações acontecem de maneira muito rápida e imprevisível; faz-se necessário aproveitar melhor o tempo, criar hábitos e valores saudáveis, estabelecer vínculos e promover boas ideias. A literatura pode desempenhar um importante papel nesse aspecto, segundo Cosson (2006, p. 23), “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Faz-se necessário perpetuar o sentido do prazer do ato de ler, porém mantendo-se o compromisso com o conhecimento, ressaltando que a literatura é uma arte e faz parte de um saber fundamental e universal. Cosson apresenta letramento literário como uma prática social, que ao ser executada, é preciso considerar se será escolarizada mantendo suas características, como forma de transformar alunos em leitores e apreciadores dessa arte que não só contribui para o aprendizado linguístico, mas que também humaniza e forma sujeitos.

Em conjunto com o Departamento de Extensão do IFRS - Campus Erechim, foi aceito o desafio de elaborar um projeto para atender essas demandas de ações em prol da leitura e com a finalidade de incentivar o hábito de ler.

O projeto compreende algumas etapas a serem desenvolvidas ao longo de um semestre, ações estas organizadas e executadas em conjunto com os educadores da escola selecionada. Salienta-se que é um projeto bastante flexível, buscando se adequar à realidade e às necessidades de cada local, até mesmo quanto ao cronograma de atividades, que tem que estar de acordo com o calendário acadêmico, para não prejudicar ou atrasar o desenvolvimento da programação da escola.

O local, a escola a ser desenvolvido o projeto, foi uma sugestão da Coordenação Regional de Educação (CRE), de acordo com as demandas e acompanhamentos de atividades das escolas sob coordenação da 15ª CRE, que comunicou a instituição selecionada, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete de Setembro, a partir daí, foi agendada uma reunião e

apresentada a proposta de trabalho, prontamente a Direção aceitou e já deu-se sequência a elaboração de uma agenda para o projeto, com sugestões de ambos os lados envolvidos.

Após esse primeiro contato e desafio aceito, passou-se a organização das próximas etapas, que ficaram assim divididas: o Dia Cultural, a confecção e entrega de sacolas literárias e por último, a entrega do BiblioFreez, peça piloto do projeto, que ficará na escola para funcionar como estante itinerante e local para sugestões de leitura dos professores e alunos.

Destaca-se que uma das dificuldades seria disponibilizar livros de literatura para o projeto, tendo em vista que o IFRS Campus Erechim dispõe de poucos títulos literários no acervo, esclarecendo-se que as verbas destinadas para ampliação do acervo destinam-se à aquisição de livros técnicos para atender aos cursos oferecidos pela instituição. Diante disso foi necessário buscar alternativas para solucionar esse impasse, destacando que a Escola E.E.F. Sete de Setembro também possuía um acervo literário mais limitado.

A parceria com a Biblioteca do SESC-Erechim foi a solução para essa questão, após a exposição da proposta e da situação, prontamente aceitaram participar do projeto, eles (SESC) disponibilizariam e emprestariam os livros de literatura necessários para o desenvolvimento do projeto, organizando junto com a escola, um cronograma de empréstimos e devolução das obras, bem como a escolha dos títulos a serem trabalhados pelos professores.

As primeiras "Sacolas Literárias", em material e.v.a. foram feitas pela profissional da biblioteca do SESC, Vânia Mendes, confeccionadas duas para cada ano (a Escola E.E.F. Sete de Setembro tem alunos do 1º ao 9º ano), dentro de cada sacola, disponibilizados dois títulos por aluno, para um primeiro revezamento de leitura na sala, após a conclusão da leitura destes, serão substituídos por novos empréstimos de outras obras.

Porém ao finalizar essa fase, verificou-se a fragilidade deste material diante do peso dos livros a serem acondicionados nas sacolas, decidiu-se por confeccionar outras com material mais resistente, o tecido jeans. Esse processo ficou então a cargo da equipe do laboratório técnico do curso de Design de Moda do IFRS Campus Erechim, Jéssica Petrykoski e Alessandra Incerti, que realizaram a confecção das novas sacolas. O logotipo de identificação das sacolas, bem como a arte para os adesivos da BiblioFreez, foram elaborados pelo servidor do Departamento de Tecnologia da Informação, Fernando Simplicio.

Como constava no cronograma, uma das etapas era a entrega da BiblioFreez, então iniciou-se no campus um processo de limpeza e preparação de uma geladeira obsoleta, foram retirados o motor e a grade, para que ficasse mais leve e também para não oferecer riscos a ninguém, tendo em vista que já estavam enferrujados. Após essa primeira fase, foi iniciada a etapa de customização, com a intenção de cobrir a parte externa com tecido jeans, para que ficasse atrativa, diferente, a fim de chamar a atenção dos alunos, trabalho este que também acontece com a colaboração dos servidores do campus Erechim. Na porta da geladeira será colocado um adesivo com a identificação do projeto, esclarece-se que esta fase ainda não está concluída (a customização).

Das etapas estabelecidas conjuntamente com a escola para o projeto, foram realizadas duas, o “Dia Cultural” e a entrega das “Sacolas Literárias”, a BiblioFreez ainda não foi entregue.

3.1 Etapas realizadas

A primeira fase do projeto, o “Dia Cultural” aconteceu nos dois turnos da escola, manhã e tarde, sendo que pela manhã aconteceram as seguintes atividades: atração musical e apresentação de dança gaúcha, com a presença de alunos do IFRS; também efetuou-se a contação de histórias com a participação de profissionais “contadores de histórias” do SESC (que também disponibilizou os livros para empréstimo); aconteceu a entrega das “Sacolas Literárias” com os títulos selecionados para cada turma. Foram mostradas às crianças e apresentados quais os títulos estavam contidos em cada uma delas, sendo que durante a leitura dos títulos, eles demonstravam grande expectativa e interesse em ler, ansiedade para conhecer as histórias. As narrativas têm o poder de despertar a imaginação. “De fato, com o tempo, o que constitui o valor de uma obra não decore mais de sua escrita, mas do sentido que ela veicula” (JOUVE, 2012, p. 48).

Na parte da tarde, iniciou-se com a contação de histórias, seguida da entrega das “Sacolas Literárias” e posteriormente uma atração musical com um artista colaborador, Fabricio Scherer Soares. Enquanto ele se apresentava, eram realizadas pinturinhas de rostos e mãos nas crianças, que fez muito sucesso.

Foi um dia extremamente agradável para todos os envolvidos, muito bom ver a expectativa e a alegria nos rostos infantis, mas importante também contar com a colaboração e

aprovação dos educadores, até mesmo os colaboradores apreciaram muito e se disponibilizaram a participar de eventos futuros.

Para o dia da entrega da BiblioFreez tem-se a intenção de promover na parte da tarde, uma contação de histórias com apresentação do um grupo de teatro de alunos do IFRS Campus Sertão, que farão uma interpretação de textos de Rubens Alves. (o horário e a data foram escolhidos em comum acordo com todos os envolvidos).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como este projeto ainda está em andamento e ainda faltam algumas etapas a serem entregues e finalizadas, impossibilita-nos de termos uma avaliação final sobre o conjunto das ações, resta-nos emitir um parecer das etapas já acontecidas e a expectativa de que aconteçam de forma positiva as que ainda serão realizadas.

A proposta inicial objetivava realizar ações de incentivo à leitura, e foi organizada em conjunto e de acordo com um cronograma de atividades, elaborado por todos envolvidos, e durante a realização do trabalho aconteceram reuniões para avaliar o andamento e as correções necessárias para cada etapa. Ao finalizar todas estas etapas, a intenção é realizar uma reunião com todos os envolvidos a fim de verificar a possibilidade de dar continuidade ao projeto, para que não fique somente nessa versão. Nesse momento serão avaliadas todas as fases, de forma criteriosa para averiguar a viabilidade de continuar com o projeto, quais as adequações e correções necessárias para isso, sugestões de melhorias para que possa dar sequência ao trabalho.

Tendo em vista esses aspectos, foi selecionada a pesquisa qualitativa como metodologia de análise, por se tratar de uma pretensão de dar início às ações dentro da escola, promover esses esforços em prol da leitura e da formação de novos leitores. Foram realizadas reuniões com a Direção e professores da Escola E.E.F. Sete de Setembro, IFRS (Bibliotecária e Depto de Extensão) e demais profissionais envolvidos em cada etapa), nesses encontros foram estruturados os processos necessários para realização das atividades, bem como as dificuldades e possíveis soluções para cada fase; então a cada reunião eram feitas avaliações dos estágios e acompanhamento direto dos envolvidos. Ao final de todas as etapas será organizada uma

reunião para análise dos resultados obtidos, com aplicação de um questionário, afim de verificar se houve progresso e se existe viabilidade de se prosseguir com o projeto.

Pretende-se que esse trabalho tenha seguimento, que possa continuar a servir de piloto, inicialmente para a escola que aceitou desenvolvê-lo, mas tem a pretensão de ampliar o público abrangido, envolver outras escolas em volta desse objetivo comum, incentivar a leitura.

Foram feitas grandes parcerias, voluntários e colaboradores, com muita disposição e boa vontade de participar, e esse detalhe fez toda a diferença, foi de suma importância para que o projeto acontecesse, todo esse envolvimento, esse empenho em colaborar contribuiu imensamente para realização, foi fundamental reunir pessoas que se interessam pela cultura e querem fazer algo para aumentar a comunidade leitora.

Analisando o propósito do projeto e as etapas já realizadas, acredita-se que os objetivos estão sendo alcançados, porque foram criadas ações de incentivo à leitura, promoveu-se a aproximação dos jovens com os livros; e as escolas e os professores estão envolvidos em criar oportunidades de leitura, estimulando o hábito e incentivando o prazer de ler.

Temos consciência que o projeto é bem simples e que o processo lento, porém é necessário que se promovam ações em prol da leitura e da formação de novos leitores. Entretanto, para que pudesse se realizar foi fundamental o envolvimento de educadores, de pessoas que se preocupam com a formação e o desenvolvimento dos jovens, bem como com as consequências geradas pela pouca leitura. Então nessa avaliação parcial, acredita-se que esse compromisso de tantas pessoas para que o projeto acontecesse já é uma excelente perspectiva de que muitas outras propostas e ações serão realizadas a fim de modificar esse cenário de desinteresse pela leitura, esse engajamento tornou válido os objetivos propostos, que metaforicamente, seriam como uma semente que foi plantada e dependendo da atenção e cuidados em regá-la, espera-se que possam gerar belas flores e frutos.

REFERÊNCIAS

CALDIN, Clarice Fotkamp. A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli*: R. Elet. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. 15, 2003.

CHARTIER, Anne-Marie. Como fazer os jovens lerem? In.: RÖSING, Tânia; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Leitura*: história e ensino. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

FLECK, Felícia de Oliveira. *A profissionalização do contador de histórias contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PCIN0044-D.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KARNAL, Leandro. *Diálogo de culturas*. São Paulo: Contexto, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação***.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua*: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

O POETA DA (IN)FIDELIDADE: O MITO DE ORFEU EM *ORFEU DA CONCEIÇÃO*, DE VINICIUS DE MORAES

Marina Bonatto Malka[i] (UFRGS)

1 INTRODUÇÃO

Para introduzir o assunto deste ensaio, vale recuperar o mito de *Orfeu*, para assim explicitar a inspiração de Vinicius de Moraes no mito. Ele consiste na história de amor com final trágico entre Eurídice e Orfeu. Filho do deus Apolo e da ninfa Calíope, ele é a representação do músico e do poeta na mitologia grega e o seu potencial de seduzir a tudo e a todos com a sua música: “Orfeu exprime mitologicamente o arroubo que a música causava nos povos primitivos” (MENARD, 1991, p. 64). Ao regressar da expedição dos Argonautas, Orfeu casa com a ninfa Eurídice, nutrido por um amor verdadeiro. Após uma tentativa de violação do apicultor Aristeu, Eurídice pisou em uma serpente e foi picada por ela. A amada de Orfeu faleceu e Orfeu tentou se consolar com sua lira, porém não conseguiu superar a perda e foi em busca de Eurídice nas trevas de Hades. A força da lírica de Orfeu é tanta que: “[...] encantou de tal forma o mundo ctônio, que até mesmo a roda de Exíon parou de girar, o rochedo de Sísifo deixou de oscilar, Tântalo esqueceu a fome e a sede e as Danaides descansaram de sua faina eterna de encher tonéis sem fundo” (BRANDÃO, 1987)[ii], assim convencendo Plutão a deixá-la voltar aos seus braços. Entretanto, havia uma condição: ao conduzir sua amada para fora do mundo das sombras, ele não poderia olhar para trás, enquanto ela o seguiria pelo caminho de volta ao mundo dos humanos[iii]. Após terem passado por todos os obstáculos e quase chegarem ao mundo da luz, Orfeu estava impaciente para saber se realmente sua amada o seguia e fitou Eurídice, fazendo-a desaparecer. Orfeu chorou por sete dias e deixou de se nutrir, por não aceitar estar longe de sua amada. As mênades, descobrindo seu refúgio nas margens do Aqueronte, decidiram abordá-lo, desejando criarem laços matrimonias. Ele negou-as, por

---

[i] E-mail: marinabmalka@gmail.com.

[ii] Para este resumo do mito grego de Orfeu, me baseio na obra Mitologia Grega Volume II do Brandão, que não aparece o Cérbero, guardião do inferno de Hades. Porém, o monstro aparece em outros livros que explicam o mito e na obra de Vinicius.

[iii] Na obra de Brandão (1987, pg. 145) é explicita a simbologia das direções na cultura grega: “É assim que olhar para frente é desvendar o futuro e possibilitar a revelação; para a direita é descobrir o bem, o progresso; para a esquerda é o encontro do mal, do caos, das trevas; para trás é o regresso ao passado, às hamartíai, às faltas, aos erros, é a renúncia ao espírito e à verdade.”

fidelidade a Eurídice, que o atacaram e o despedaçaram. Sua cabeça e sua lira foram jogadas no rio e conduzidas ao mar, encantando a todos que escutavam sua melodia.

A recuperação do mito vem a calhar porque dele decorrem duas obras de meados do século passado no Brasil: *Orfeu da Conceição* (1954), peça de Vinicius de Moraes e sua releitura, um filme dirigido pelo francês Marcel Camus, chamado *Orphée Noir* (1959). Neste artigo, pretendo explicitar até que ponto a peça de Vinicius de Moraes foi fiel ao mito de Orfeu, considerando suas nuances e alterações.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Análise

O primeiro ato de *Orfeu da Conceição* inicia com Orfeu cantando e deslumbrando seus pais, Apolo e Clio, com sua aptidão musical. Ele assume a eles sua paixão por Eurídice e que a inspiração da sua música é proveniente desse amor: “O juízo de Orfeu canta baixinho / Um poema de Orfeu que não é seu/ É um nome de mulher... neste momento/ O juízo de Orfeu, todo de branco/ Sobe o morro para encontrar Orfeu!” (MORAES, 2013, p. 22). Eles vão se casar em três dias, o que deixa sua mãe perturbada, pois Orfeu é cobiçado entre as mulheres do morro e esse casamento pode revoltá-las. O raciocínio de Clio prevê como será a morte de Orfeu. Ele não dá ouvidos a sua mãe e se encontra com Eurídice. Os apaixonados lutam contra a vontade de ter relações sexuais, pois Eurídice deseja manter a tradição do casamento (de ter a relação sexual só depois do casamento em si, na noite de núpcias) e Orfeu resiste a uma vontade que é maior do que si próprio. Na ausência de Eurídice surge Mira, ex-namorada de Orfeu, que importuna o protagonista ao demonstrar seu ciúme pela atual namorada dele, fazendo com que ele bata nela[i] e saia correndo. Aristeu, pastor de abelhas e apaixonado por Eurídice entra em cena, lamentando a união entre os dois. Mira escuta sua lamentação e mente a ele que Eurídice está grávida, o que causa ira em Aristeu. Enquanto isso, Orfeu tem um pesadelo com a Dama Negra (representação da morte), no qual ela avisa que alguém morrerá. Orfeu acorda do sonho,

[i] A violência contra a mulher não é repreendida, questionada ou colocada em pauta na peça em nenhum momento por Vinicius de Moraes.

vê Eurídice e, após várias declarações de amor, eles consumem o ato sexual antes do casamento. Pela segunda vez, Aristeu é enganado com uma mentira: a Dama Negra diz para ele que Eurídice está morta, o que lhe traz um sentimento de injustiça, pois ele desejava tê-la matado com as próprias mãos. Quando Eurídice sai do barraco de Orfeu, Aristeu está lhe esperando com um punhal na mão e a assassina. A Dama Negra cobre Eurídice com seu manto e finaliza o primeiro ato.

O segundo ato consiste na procura de Orfeu por Eurídice no Clube dos Maiorais do Inferno, na terça-feira de cinzas. Plutão e Prosérpina comandam uma festa com bebidas alcoólicas, orgias e batucada. Orfeu deve passar por Cérbero, grande cão guardião das portas do inferno, que possui muitos braços e muitas cabeças. Com sua doce música, ele domina o cão e tem acesso ao inferno. Orfeu pede para Plutão a volta de sua amada, sendo negada por ele: “Pra fora! Aqui não tem Eurídice nenhuma. Tás querendo é me acabar com o baile, pilantra? Aqui mando eu! Pra fora, já disse!” (ibidem, p. 59). As mulheres que participam dessa folia tentam enganar Orfeu dizendo que são Eurídice. Orfeu começa a perder as forças que tem para procurar sua amada.

No terceiro ato, Orfeu, Clio e Mira enlouquecem. Orfeu, que já demonstrava sinais de pouca lucidez, desvaria definitivamente por causa da busca incessante à sua amada morta; Clio, com o sofrimento do filho e ódio à Eurídice por ter o feito enlouquecer, e Mira, de remorso por ter contribuído com a morte de Eurídice. Clio delira e Apolo chama a ambulância para salvar sua esposa, que aos berros amaldiçoa Eurídice e renega todas as suas crenças em Deus. Ela não aceita a loucura do filho: “É o meu Orfeu... Dizem que endoideceu/ Mas é mentira, eu sei. Orfeu é músico/ Sua música é vida. Sem Orfeu/ Não há vida. Orfeu é a sentinela/ Do morro, é a paz do morro, Orfeu” (ibidem, p. 74). Mira se encontrava bêbada na Tendinha, juntamente com várias outras mulheres embriagadas. Orfeu entra em cena e Mira beija-o e empurra-o para cima das outras mulheres. Iradas, todas resolvem se vingar dele, que foge ensanguentado. De volta ao seu barraco, ele clama por Eurídice e encontra a Dama Negra. Orfeu pede para morrer, sendo imediatamente atendido por ela, que faz aparecerem as mulheres da cena anterior juntamente com Mira para matarem Orfeu. A Dama Negra cobre Orfeu com seu manto e desaparece. Há uma esperança reproduzida pelo coro:

> Juntaram-se a Mulher, a Morte e a Lua
> Para matar Orfeu, com tanta sorte

> Que mataram Orfeu, a alma da rua
> Orfeu, o generoso, Orfeu, o forte.
> Porém as três não sabem de uma coisa:
> Para matar Orfeu não bata a Morte.
> Tudo morre que nasce e que viveu
> Só não morre no mundo a voz de Orfeu. (ibidem, p. 84)

2.2 Teórica

"*Orfeu da Conceição* sempre foi um dos trabalhos preferidos de Vinicius" (CASTELLO, 1994, p.181), afirma seu principal biógrafo José Castello. No ano de 1942, Vinicius acompanhou o escritor Waldo Frank em incursões por favelas, terreiros e festejos pela capital da República.

> Conversa vai, criou-se subitamente em nós, através de um processo por associação caótica, o sentimento de que aquelas celebrações e festividades a que vínhamos assistindo tinham alguma coisa a ver com a Grécia; como se o negro, o negro carioca no caso, fosse um negro em ganga – um grego ainda despojado de cultura e de culto apolíneo à beleza, mas não menos marcado pelo sentimento dionisíaco da vida (ibidem, p. 7).

Posteriormente, eles fizeram uma viagem para Norte e Nordeste do Brasil e ambos se encantaram com a cultura afro-brasileira, costumes, culinária, candomblés e capoeiras. Foi no carnaval do ano seguinte que Vinicius começou a escrever a peça, durante sua estadia na casa de Carlos Leão, em Niterói no ano de 1942. Em 1954, termina os dois últimos atos da peça, após 12 anos de escrito o primeiro ato, portanto. A escrita às pressas foi devido ao concurso de teatro do IV Centenário da Cidade de São Paulo, sendo Vinicius o vencedor com concurso com sua peça. *Orfeu da Conceição* foi encenada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1956, e foi considerada polêmica para época por possuir somente atores negros, sendo a primeira vez que o Teatro Municipal recebia uma peça representada exclusivamente por autores negros: "Todas as personagens da tragédia devem ser normalmente representadas por atores da raça negra, não importando isto em que não possa ser, eventualmente, encenada por atores brancos (op. cit., p. 16). Tom Jobim foi convidado para musicá-la juntamente com Vinicius de Moraes, sendo considerada uma das mais famosas parcerias musicais e fundamental para o nascimento da Bossa Nova, que originou Chega de Saudade (1958) e *Garota de Ipanema* (1962), entre outras canções célebres mundialmente. A canção mais célebre da peça é "Se todos fossem

iguais a você", que está presente no LP de *Orfeu da Conceição* (1956). Na peça, a canção surge logo depois do emocionante "Monólogo de Orfeu", ponto alto do relacionamento de Orfeu e Eurídice, quando o casal não consegue ficar um minuto sem se ver.

> Vai tua vida
> Teu caminho é de paz e amor
> A tua vida
> É uma linda canção de amor
> Abre teus braços e canta a última esperança
> A esperança divina de amar em paz
>
> Se todos fossem iguais a você
> Que maravilha viver
> Uma canção pelo ar
> Uma mulher a cantar
> Uma cidade a cantar
> A sorrir, a cantar, a pedir
> A beleza de amar
> Como o sol, como a flor, como a luz
> Amar sem mentir, nem sofrer
>
> Existiria a verdade
> Verdade que ninguém vê
> Se todos fossem no mundo iguais a você (HOMEM e DE LA ROSA, 2013, p. 35)

Após ser um grande sucesso de bilheteria do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, a peça *Orfeu da Conceição* ganhou recepção mundial quando se tornou filme, em 1959. Vinicius, no ano de 1955, em uma de suas viagens à França, conheceu Sacha Gordine, que decidiu produzir seu filme. *Orphée Noir* (em português, Orfeu do Carnaval ou Orfeu Negro) é uma produção franco-italiana dirigida por Marcel Camus, gravada no Brasil, com roteiro de Vinicius de Moraes (e adaptação do Jacques Viot, para deixa-lo "mais comercial") e com trilha sonora de Luis Bonfá e Antônio Maria. O filme foi muito premiado, ganhou a palma de ouro de Festival de Cannes de 1959 de melhor filme francês[i], o Oscar em 1960 de melhor filme estrangeiro, o Globo de Ouro de 1960 de melhor filme estrangeiro, etc. Para Sábato Magaldi, um dos principais teóricos de teatro, o filme foi mais bem sucedido que a peça: "Dir-se-ia apenas que

---

[i] Francamente, é difícil considerar *Orfeu Negro* um filme francês, pois possui roteiro, cenário e atores brasileiros. Contudo, não é possível ignorar que a produção francesa de alta qualidade foi crucial para o sucesso da obra. Acredito que seja mais justo chamar o filme de produção franco-brasileira.

Orfeu não havia encontrado no teatro sua forma, ao passo que atingiu no cinema sua exata expressão" (MAGALDI, 2010, p. 56). Em 1999, Cacá Diegues dirigiu *Orfeu*, outra adaptação ao cinema da peça *Orfeu da Conceição* de Vinicius de Moraes, prometendo assim ser mais fiel a obra do Poetinha, ou seja, menos comercial e estereotipada. Caetano Veloso compactuava com essa opinião, pois considerou o filme "macumba para turista" (FLÉCHET, 2009, p. 45) Contudo, o filme não fez tanto sucesso como o de Camus e é pouco lembrado dentro da cinematografia brasileira.

2.3 Metodológica

Após situar a inspiração e a importância da peça de Vinicius, analiso as distinções entre *Orfeu da Conceição* e o mito de Orfeu. Primeiramente, o espaço muda como afirma o subtítulo da peça "uma tragédia carioca", ou seja, há uma transposição do mito grego para um morro da cidade do Rio de Janeiro, e junto com ela aparecem todos os problemas e os encantos da favela carioca. Ronald Augusto (2015) faz uma brincadeira com esse subtítulo: "[...] imagine, caro leitor, se o subtítulo da peça escolhido à obra fosse *Tragédia Negra*; o epíteto ou qualificativo *negra* a tragédia, segundo o purismo aristotélico lido às pressas, talvez se converta em mais disruptivo e iconoclasta que *carioca*" (AUGUSTO et al, 2015, p. 22). Além de causar estranhamento ao leitor, durante o artigo, Augusto reconhece que Vinicius estereotipa o negro em sua peça, fazendo generalizações apressadas sobre a cultura afro-brasileira.

Continuando, alguns personagens são adicionados na peça de Vinicius. Os pais de Orfeu aqui são personagens e interagem com seu filho, principalmente Clio (Calíope, no mito grego) que pede para seu filho não se casar com Eurídice, prevendo que as mulheres do morro iriam se revoltar contra ele e que também enlouquece quando sabe que seu filho está louco. Clio carrega o estereótipo de "mãe superprotetora brasileira", que mima e interfere diretamente na vida do filho, beirando ao fator edipiano da relação entre mãe e filho. Vinicius adiciona Mira para ser a representante das mulheres do morro que Orfeu se relacionou anteriormente a Eurídice e consiste no estereótipo da mulher brasileira negra e "barraqueira"[i]. A Dama Negra funciona como um ente do mundo pós vida que, a partir de um chamado, busca as pessoas para

[i] No filme de Camus, Mira também carrega o estereótipo de mulher sensual brasileira.

a morte. Ela pode ser vista como representante da religião afro-brasileira, pois Orfeu espanta a Dama Negra com a batucada de macumba do seu violão e ela começa a dançar e depois some (MORAES, 2013, p. 44). As Vozes, o Coro e As Mulheres do terceiro ato e As Mulheres[i] do segundo ato representam o coletivo, fazendo o papel do coro. E por fim, Os Meninos[ii], que tocam ao ritmo do batuque a música que Orfeu deu a eles. Os personagens que são mantidos por Vinicius são Orfeu, Eurídice, Aristeu, Plutão e Prosérpina. O gênero textual é modificado por Vinicius, que passa do mito, um texto em prosa, para o teatro, um texto de diálogo em poesia; aliás, a obra é mais do que uma peça pois, quando encenada, torna-se um musical, repleta de composições belíssimas da parceria de Vinicius de Moraes com Tom Jobim (que deu início a bossa nova), como "Se todos fossem iguais a você" (1956). O valor estético de *Orfeu da Conceição* é questionado novamente por Magaldi (2010), que deixa o leitor a parte dos problemas formais da peça:

> Depois, não sabemos informar porque, tendo feito em versos o primeiro e o terceiro atos, o segundo está escrito em prosa. Nenhum argumento lógico podemos invocar para oferecer uma explicação satisfatória dessa liberdade. A peça apresenta cenas soltas de inegável beleza e lamentamos que o autor não tenha organizado melhor a estrutura dramática da história (MAGALDI, 2010, p. 90).

Passando de ato em ato, o primeiro traz a intensa relação entre Orfeu e seus pais, Clio sendo a tradicional mãe brasileira, que zela pelo filho e enche de cuidados, prevendo que o casamento de Orfeu poderia despertar ódio de outras mulheres do morro com quem ele se relacionou. A religiosidade cristã aparece muito forte na obra: Eurídice só pode relacionar-se sexualmente com Orfeu após o casamento e, logo após sua primeira noite juntos dois dias antes do casamento, ela morre. Também o candomblé é presente na expulsão de Orfeu da Dama Negra. Há um sincretismo religioso na peça, com elementos do cristianismo, candomblé e o paganismo grego. A morte de Eurídice é uma mistura de moralidade católica com a inveja de Mira e Aristeu, pois foi Mira quem inventou a Aristeu que Eurídice estava grávida, provocando sua ira e seu ciúmes que o fizeram matar seu amor após ela sair do barraco de Orfeu. Ou seja,

---

[i] As Mulheres do segundo ato são moradoras do inferno, já as do terceiro ato são as moradoras do morro.
[ii] No filme Orfeu Negro (1959), de Marcel Camus, os meninos aparecem como Zeca e Benedito, amigos de Orfeu e que são a esperança que o sol continue nascendo mesmo com a morte de Orfeu.

a morte de Eurídice não é mais relacionada a uma serpente, e sim uma morte com punhal pelo apicultor.

No segundo ato, as trevas de Hades é o Clube dos Maiorias do Inferno, em um final de baile de uma terça-feira de carnaval. Todos estão bêbados e se divertem ao ritmo do samba, inclusive Plutão e Prosérpina. Neste inferno Orfeu não encontra Eurídice; ele suplica a Plutão o reencontro com seu amor e ele fica incomodado, alegando que ela não se encontra lá e o expulsa do inferno. As Mulheres presentes na cena fingem que são Eurídice e clamam por Orfeu, que as ignora e volta para o morro, já louco e com saudade de sua amada. O brilho do mito, que é a busca por Eurídice e a recuperação dela do inferno é ignorada por Vinicius. Para Perrone, “Aqui não se sugere a possibilidade de resgatar Eurídice, e, consequentemente, não se instaura o sintagma crucial de olhar para trás e, assim, perdê-la para sempre” (PERRONE apud ROCHA e CRUZ, 2015, p. 69). Contudo, talvez por trás desse equívoco, Vinicius tivesse a intenção de deixar de lado esse símbolo místico e trazer maior verossimilhança ao inferno, que consiste no carnaval brasileiro.[i]

E por fim, o terceiro ato traz um clima de catástrofe, o drama de vários desvarios: começando por Clio, que enlouquece porque Orfeu vê seu filho desorientado, vagando pelo morro; Orfeu, que está desiludido com a morte da amada; Mira, que enlouqueceu porque se sente culpada pela morte de Eurídice (como consequência, gerando a loucura de Orfeu) e por fim do morro por completo, pois ele precisa de Orfeu para organizá-lo: “Terceira mulher: É. Não tá certo. Desandou tudo no morro. Tudo. Quanta briga, meu Deus, que tem saído, Quanta gente mudando para outros morros, Foi mau-olhado, foi...” (MORAES, 2013, p. 71). A morte de Orfeu é semelhante à do mito, com a alteração de que primeiramente ele foi agredido pelas mulheres, ficando coberto de sangue, e depois ele pediu para a Dama Negra (que imitava a voz de Eurídice) para morrer. Com isso, apareceram as mulheres novamente e o cortaram em pedaços. Mira estava entre as mulheres e, quando Orfeu estava morto, jogou seu violão morro abaixo, gerando um barulho estrondoso. No final da obra, o coro diz: “Tudo morre que nasce e que viveu, Só não morre no mundo a voz de Orfeu” (MORAES, 2013, p. 84), trazendo uma

---

[i] No filme de Camus o inferno é o terreiro de macumba. A cena ficou mundialmente famosa por trazer uma imagem muito próxima dos verdadeiros terreiros de macumba cariocas. O diretor aproveita o olhar exótico que o estrangeiro tem pela religião de matriz africana e traz o terreiro como um dos pontos altos do filme.

esperança e continuidade na lírica de Orfeu. A voz de Orfeu não pode morrer porque o mundo depende dela.

Como é possível analisar, Vinicius fez várias mudanças na peça. Ele era um grande entusiasta do que podemos chamar de "cultura brasileira", constituída pela miscigenação, pelo sincretismo e pela mistura de outras culturas. A peça mistura o que é clássico e europeu com o que é negro e brasileiro (e do morro)[i]. Como já dito, o autor deixa claro no texto introdutório a *Orfeu da Conceição*, chamado Radar da Batucada, que a peça é uma homenagem ao negro brasileiro e a sua cultura. Por exemplo, adicionar Mira, Os Meninos, As Mulheres, a mistura do batuque com o catolicismo, entre outros, localiza a obra no Brasil, não apenas copiando o mito, e sim adaptando ele ao contexto do nosso país. Mesmo havendo na academia o debate se a peça afirma ou não os estereótipos da mulata/negra sensual brasileira e do negro sambista do morro, é admirável ousadia de Vinicius em valorizar a cultura afro-brasileira. Vinicius não conseguiria atingir o lugar de fala na obra, pois ele era um homem branco pertencente a elite carioca (e ainda por cima, diplomata), contudo ele tinha empatia pela cultura alheia, tanto que posteriormente em sua carreira lançou o álbum *Os Afro Sambas* (1966) com Baden Powell e fez parte do candomblé, principalmente quando se casou com Gesse Gessy (em 1969) e se mudou para Itapuã, na Bahia, já exonerado do cargo de diplomata. Vinicius quando jovem era um sonetista católico, depois um diplomata poeta e por fim um cantor macumbeiro; ele nunca deixou de se reinventar e de se apaixonar, tendo casado 9 vezes durante sua vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Vinicius é considerada plagiotropia, ou seja, "Vinicius como um típico modernista tardio, serve-se de dados da tradição tendo em vista sua transfiguração no presente" (AUGUSTO apud ROCHA e CRUZ, 2015, p. 22). O modernismo brasileiro, que se estendeu por algumas décadas em nossa literatura, veio tardiamente para o teatro de Vinicius, que optou por misturar culturas de épocas e espaços diferentes. Outros escritores escolheram em suas obras mesclar o mito grego com o contexto brasileiro: *Gota d'Água* (1975), de Chico Buarque

[i] O próprio Vinicius era uma mistura do clássico com o popular: suas primeiras obras, principalmente poemas, são bastante formais de inspiração clássica e católica (ex.: poemas de *Forma e Exegese* (1935)); já mais maduro, o Poetinha se dedicou a canção popular e a religião de matriz africana (ex.: álbum *Os Afro Sambas* (1966)).

e Paulo Pontes, *Medeia* (1973), de Oduvaldo Vianna Filho e *Anjo Negro* (1945), de Nelson Rodrigues.

Sendo plágio, adaptação, mistura, atualização, modernismo tardio, mescla, enfim, tantos adjetivos destinados a peça, é uma tarefa árdua definir qual a relação de *Orfeu da Conceição* com o mito de Orfeu. Não há como negar a boa vontade de Vinicius, ao estrear na dramaturgia, em escrever algo que representasse ao Brasil a partir de um clássico. A escolha pelo mito é clara: Vinicius se identifica com o próprio Orfeu, quem se apaixona demais, ama demais, e faz tudo pela sua amada; além disso, Orfeu encanta todos com a sua música, consegue entrar nas trevas de Hades e derrotar monstros terríveis com o poder de sua lira. Este também é Vinicius, o homem que amou demais e que nos enfeitiçou com a sua literatura.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, J. de S. *Mitologia Grega*. (Vol. 1) Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 1986.

_____. *Mitologia Grega*. (Vol. 2) Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 1987.

CASTELLO, J. *Vinicius de Moraes: O Poeta da Paixão/Uma Biografia*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

COHN, S.; CAMPOS, S. *Vinicius de Moraes – Encontros*. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azougue, 2007.

FARIA JR., M. Vinicius. Globo Filmes, 1001 Filmes. 142 min. Brasil.

FERRAZ, E. *Vinicius de Moraes*. São Paulo, SP: Publifolha, 2008 (Folha Explica).

FLÉCHET, A. “Um mito exótico? A recepção crítica de Orfeu Negro de Marcel Camus (1959-2008)” in *Revista Significação* nº 32, 2009 .

_____. *L’exotisme comme objet d’histoire*. Paris, França: Hypothèses, 2008, p. 15-26.

HOMEM, W.; DE LA ROSA, B. *História das canções: Vinicius de Moraes*. São Paulo: Leya, 2013.

MAGALDI, S. *Moderna Dramaturgia Brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MENARD, R. *Mitologia Greco Romana*. São Paulo, SP: Opus Editora, 1991.

MORAES, V. *Orfeu da Conceição*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2013.

PRADO, D. A. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ROCHA, A.; CRUZ, C. *Orfeu do Vinicius e Cia*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

GÊNEROS DISCURSIVOS NA PRÁTICA ESCOLAR: MULTILETRAMENTO E INTERTEXTUALIDADE NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DA *AGÊNCIA BANCÁRIA CAIXA*

Maritana Corazza[i]

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da comunicação deu-se através da língua, foi a partir dela que o homem pôde expressar-se ou exteriorizar-se com outros ambientes ou pontos de vista. A linguagem, do ponto de vista do locutor, é considerada como se o mesmo estivesse sozinho, se manter uma relação com outros parceiros da comunicação verbal, e esses compreenderem o discurso é estabelecida uma relação entre destinário e locutor, sendo que o destinário limita-se a compreender o discurso do locutor. A língua só requer um locutor e seu objeto de discurso. Nas palavras de Bakthin (2000, p.290), "o ouvinte que recebe e compreende a significação (liguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.,".

Considerando que o destinário compreenda uma fala viva de um enunciado vivo, o mesmo sempre será acompanhado de uma atitude *responsiva ativa*. Toda compreensão automaticamente produz uma resposta, é a chamada *compreensão responsiva ativa*, em que o ouvinte torna-se locutor no instante em que rebate o discurso. Retomamos a ideia de Bakthin (2000, p. 291) de que "a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta". Por outro lado, um ouvinte dotado de uma compreensão passiva não se torna protagonista real da comunicação verbal, passa a ter uma resposta com que conta o locutor, sem prós ou contras, nesse caso, o papel ativo do outro no processo da comunicação fica minimizado ao extremo.

---

[i] Mestranda na área de Interpretação e Constituição do Texto e do Discurso pela Universidade de Passo Fundo; Pós-Graduada em Língua Portuguesa: Novos Horizontes Teóricos e Práticos pela Universidade de Passo Fundo e Graduada em Letras: Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo.

Quando falamos estamos executando um discurso, esse divide-se em orações, combinações de palavras e em palavras que formam um *enunciado.* A fala (comunicação verbal) só existe na forma concreta dos enunciados de um sujeito de um discurso-fala, o discurso sempre se moldará à forma do enunciado que pertence ao sujeito falante. O enunciado tem um começo e um final, antes de seu início há os enunciados dos outros locutores que interferem no discurso, e ao seu fim há enunciados respostas (compreensão responsiva ativa) do destinário. Ressalta o filósofo "o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar a compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes..." (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Toda vez que nos comunicamos, nosso discurso é dotado de um *intuito* que é o 'querer-dizer', que caracteriza todo enunciado fronteiriço. O intuito faz combinação com o objeto de sentido, que é o objetivo da comunicação verbal, marcado pelas circunstâncias, destinários e intervenções anteriores. O querer-dizer do locutor, se realiza acima da escolha do **gênero do enunciado** determinados em função da especificidade da esfera de comunicação, o intuito discursivo do locutor se adapta ao gênero escolhido. Na comunicação podemos utilizar diversos tipos de gêneros criativos que adquirimos com o tempo e que variam conforme as circunstâncias, mas que seguem uma estrutura padrão, Bakthin (2000, p. 296) afirma que "Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo".

Nos estudos de Brandão (2008) a análise do discurso (AD) é definida como "o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado", não se limitando apenas a um estudo gramatical, mas levando em consideração aspectos externos que fazem parte da abordagem discursiva, tais como: elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos, que estão à volta da produção discursiva e que nele mesmo se refletem. O sentido de um discurso se dá através do contexto histórico-social, dos interlocutores, do lugar onde se fala, da imagem que faz de si, do outro, e do assunto de que estão tratando, por esse motivo, o discurso é um dos lugares em que a ideologia se manifesta, tomando a forma material e tornando-se concreta. Brandão (2008, p. 30) entende a ideologia "como o conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta".

Para produzirmos ou compreendermos um texto são necessários não só conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos extralinguísticos que permitirão dizer a que formação discursiva pertence, e a que a formação ideológica está ligado. Já os gêneros do discurso, são diferentes formas de uso da linguagem, dependendo da esfera de atividade que o locutor está inserido. Brandão afirma que os falantes são sensíveis aos gêneros do discurso e sabem como utilizá-los, quando um indivíduo escreve, fala, ouve ou lê um texto, tem a visão de um 'todo acabado', pois ativa o conhecimento prévio de outros gêneros que adquiriu nas relações linguísticas, a autora retoma os conceitos Bakhtin (1992, p. 98) "os gêneros do discurso constituem uma economia da linguagem, pois, se eles não existissem e se, a cada vez que, nas atividades de interação fossem criados novos gêneros, a troca verbal seria impossível".

Os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem, e se ancoram em outros já existentes para a produção de novos. Um texto de determinado gênero pode dialogar com outros gêneros ou incorporá-los e essa mistura de gêneros nos possibilita adentrar no conceito de **letramento** e de **multiletramento**. De acordo com Lankshear e Knobel (2003) o conceito de letramento "está atrelada ao desenvolvimento da mídia eletrônica", já segundo Canclini (2008) o conceito de multiletramento trata-se das produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos, desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes coleções.

2 LETRAMENTOS

As formas de interação entre os membros da sociedade mudam de acordo com a necessidade da mesma, essas interações são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico. É então que surge o conceito de **letramento**, o termo letramento é empregado em sentido amplo abrangendo as variedades terminológicas, como por exemplo, **letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático**, etc. Vivemos, sem dúvida, em uma sociedade cada vez mais visual, imagens e palavras mantêm uma relação cada vez mais integrada e, com o advento das novas tecnologias, novas imagens, novos layouts, se desenvolvem com muita facilidade, com objetivo de atingir uma ampla audiência. O

letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e a organização dos gêneros textuais, segundo Dionisio (2012, p.139) “Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito”.

Além disso o letramento é visto em dois enfoques de estudos, temos o **enfoque autônomo** e o **enfoque ideológico**. Segundo Street (1993, p. 5) “O *enfoque autônomo* vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”; já o **enfoque ideológico** “Vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”.

2.1 Texto falado e escrito: caracterizando a multimodalidade

Quando falamos ou escrevemos um texto, usamos no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e animações, etc... Por isso, as ações sociais são consideradas multimodais, assim como, os gêneros textuais falados e escritos também são considerados multimodais. Quando usamos a linguagem realizamos ações individuais e sociais que são manifestações sócio culturais, materializadas em gêneros textuais, Bazerman (1997, p. 17) “Estamos definindo gêneros como tipos de enunciados que estão associados a um tipo de situação retórica e que estão associados com os tipos de atividades que as pessoas dizem, fazem e pensam como partes dos enunciados”. Um escritor pode construir um texto com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. As formas visuais dessas ações sociais são a orquestração entre imagem e palavra, surpreendendo o leitor, agradando-o ou não, como Bazerman (1997, p. 19) menciona, “Gêneros não são apenas formas, mas *frames* das ações sociais”.

2.2 As inovações tecnológicas: formas de interação dos gêneros no discurso

Para explicarmos a inserção das inovações tecnológicas dentro do texto, retomamos a ideia de Bazerman de que gêneros são espaços familiares que usamos para aprender o não familiar. A variedade dos recursos tecnológicos permite uma grande criação gráfica nos computadores que leva a informação a se propagar rapidamente, surgindo assim novas formas de apresentação da escrita. Para reunirmos alguns recursos, damos enfoque no texto **infográfico**, que trata-se de uma criação gráfica que utiliza recursos visuais, conjugados a textos curtos, tendo o objetivo de atingir todos os tipos de leitores. Para Harris e Lester (2002, p. 205) "Infográfico, ou gráfico informativo, é uma das mais sofisticadas formas de explicar complexas histórias e procedimentos, porque combina palavras com imagens, quando apenas palavras poderiam ser cansativas para os leitores e a imagem apenas seria insuficiente".

O infográfico pode vir a ser um texto muito eficiente para ser utilizado em sala de aula, pois combina vários tipos de letramento, então, o aluno pode ser cativado pela imagem primeiramente, o que despertará sua curiosidade para ler o texto, que contém informações novas que acrescentarão em seu conhecimento. É preciso que haja um elo entre a teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem, de acordo com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal de Mayer, segundo ele "os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas" (MAYER, 2000, p. 184). É fundamental que o professor oriente os alunos para que eles observem princípios de organização de textos multimodais, concluindo que não se trata apenas de um conjunto de imagens e palavras.

3 OS MULTILETRAMENTOS: DIVERSOS MEIOS DE INTERAÇÃO TEXTUAL

O conceito de **multiletramentos** se desenvolve com várias teorias, é um conceito complexo e diversificado que nos permite ir desde a leitura escolar em voz alta de um texto, até um *CD* de *Rap* em Tupi. O conceito de letramento e alfabetismo tinham significados muito próximos no início das pesquisas, segundo Ribeiro (1997, p. 145)

> O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender

instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke & MacLennan, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho.

Podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos em diferentes contextos em nosso dia a dia, constituem níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre essas, as práticas escolares. Mas diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), retomamos o conceito de **multiletramentos** que aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade que são, a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meios dos quais ela se informa e se comunica. A multiplicidade de culturas é, de fato, produções culturais letradas em circulação social, como um conjunto de híbridos de diferentes letramentos e campos. Desde o início do século XX, vivemos em uma sociedade de **híbridos, impuros, fronteiriços,** essas mestiçagens aparecem cada vez mais constantes em nosso cotidiano.

A produção cultural se caracteriza por um processo de **desterritorialização**, de **descoleção** e de **hibridação**, que permite cada pessoa fazer sua própria coleção, a partir de novas tecnologias. Para Canclini (2008, p. 308) “Essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores”. Para isso são necessários uma **nova ética** e uma **nova estética**, uma nova ética é baseada no diálogo entre novos interpretantes, na recepção e na produção de novos enunciados, baseia-se nos letramentos críticos; e a nova estética, emerge dos critérios próprios, minha ‘coleção’ pode não ser a ‘coleção’ do outro.

Os textos compostos por muitas formas de linguagem e que exigem práticas e capacidades de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar, são denominados de **multimodalidade** ou **multissemiose**. São multiletramentos que adotam novas ferramentas de áudio, vídeo e tratamento da imagem, que vão além da escrita manual e impressa requerendo novas práticas de produção e de análise crítica do receptor. Os multiletramentos são interativos e colaborativos, fraturam e transgridem relações de poder estabelecidas, também são híbridos, fronteiriços e mestiços.

4 GÊNEROS TEXTUAIS E SEU UNIVERSO DE ATUAÇÕES

O meio escolar é uma das esferas onde circulam diferentes gêneros textuais, gerando atividades discursivas diferenciadas, como por exemplo, uma atividade em sala de aula, ou uma reunião de professores, encontro dos alunos no recreio, etc..; essas diferentes formas de linguagem caracterizam os gêneros do discurso. Quando a linguagem é usada, os falantes apropriam-se de gêneros adequados a situação comunicativa que estão. Cada esfera de atividade social, utiliza a língua de acordo com os gêneros específicos construídos e codificados coletivamente.

Com o tempo, os gêneros vão se transformando, não permanecem em uma forma fixa e cristalizada, mas por outro lado, não se pode perder de vista seu aspecto histórico e cultural. Os gêneros novos, não nascem do nada, ancoram-se em outros já existentes. Brandão (2008, p. 34) afirma que "No gênero, sempre existe um duplo movimento: repetição e mudança, isto é, uma tensão entre aspectos que permanecem, os quais possibilitam reconhecer o gênero, e aspectos variáveis, novos, determinados por novas conjunturas, como os avanços tecnológicos". Diante disso, na próxima seção analisaremos o *corpus* escolhido que consiste na propaganda da *Agência Bancária Caixa*.

5 O TEXTO PUBLICITÁRIO: UMA ANÁLISE DA PROPAGANDA DA AGÊNCIA BANCÁRIA CAIXA

Utilizamos as palavras de Baudrillard (1993) para caracterizar o gênero publicidade que tem duas funções, a primeira que é promover a venda de um produto (função básica que garante a estabilidade do gênero), e a segunda é promover a venda de materiais simbólicos por meio de uma temática de proteção e gratificação. O texto publicitário que analisaremos é da Agência Bancária *CAIXA*, Figura 1, publicado pela revista *Veja*, no dia dez de agosto de 2011, página 99; por conseguinte, dias dos pais.

O texto é contemporâneo e possui imagens, cores, palavras e um *design* apropriado, são várias semioses ancoradas nos recursos tecnológicos que apontam para significados contextualizados. O *layout* do anúncio remete o leitor a um contexto histórico e cultural, as

cores usadas dão um efeito envelhecido à publicidade, os traços remetem-nos a um contexto de conto de fadas. As letras são trabalhadas detalhadamente, inclusive a primeira letra do texto.

Figura 1: Agência Bancária Caixa

CAIXA 150 ANOS

SABE QUAL O ÚNICO BANCO BRASILEIRO COM NOME FEMININO? A CAIXA.

Mais do que uma relação entre banco e cliente, a CAIXA tem uma ligação histórica com as mulheres. Foi um dos primeiros bancos a empregar mulheres, e em 1880, quando muitas coisas ainda eram proibidas para elas, a CAIXA já as aceitava como clientes. Ser uma conquista para elas será sempre motivo de orgulho para nós.

caixa.gov.br

BRASIL

CAIXA

Fonte: Veja – 10 ago. 2011

À direita, temos uma foto emoldurada de uma senhora sentada em sua mesa, sobre a mesa alguns papéis e logo atrás dela podemos perceber um armário (arquivo); sob essa imagem,

vemos uma outra sobreposta, que contém um notebook, mouse e um telefone, meios de comunicação inexistentes no contexto em que a senhora está inserida.

Para entendermos melhor a semiótica das imagens, contamos com a contribuição do texto escrito. A *CAIXA* está homenageando o público feminino e para causar os efeitos planejados, de que é o de persuadir e fazer com que o receptor tenha uma atitude responsiva ativa, o texto é interrogativo: "*Sabe qual o único banco brasileiro com nome feminino*? *A CAIXA*". No instante em que o receptor lê essa pergunta, automaticamente retoma alguns nomes de outras agências bancárias que conhece, mas ao mesmo tempo faz um auto-questionamento sobre o motivo da pergunta.

A pergunta é respondida logo em seguida, "*Mais do que uma relação entre banco e cliente, a CAIXA tem uma ligação histórica com as mulheres*". A palavra **histórica,** nos remete a um fato, algo que aconteceu há muito tempo que estabeleceu a relação entre o histórico da agência bancária e também, o histórico das mulheres com relação a seus avanços no mercado de trabalho. O anúncio ainda explica " *Foi um dos primeiros bancos a empregar mulheres, e em 1880, quando muitas coisas ainda eram proibidas para elas, a CAIXA já as aceitava como clientes*", a imagem em que a mulher está sentada auxilia no entendimento de que a agência foi umas das primeiras a empregar mulheres, e que em 1880, década em que as mulheres sofriam preconceito social, a agência já as tinha como clientes.

Para entendermos a última frase do anúncio, analisamos com mais atenção a imagem sobreposta à imagem da mulher que contém algumas ferramentas contemporâneas de trabalho (notebook, mouse e telefone). A frase "*Ser uma conquista para elas será sempre motivo de orgulho para nós*", possui um fator pragmático de intensidade, o advérbio de frequência 'sempre', quer transparecer que a caixa proporcionou uma conquista para as mulheres, e que a agência 'sempre' (continuadamente) se sentirá orgulhosa de fazer parte disso A afirmação quer dizer que não se trata de uma experiência nova, mas de algo que criou raízes com o tempo, tem lastros no passado, na tradição.

O gênero publicitário é de fácil identificação, além de ser de caráter interativo e colaborativo as semioses utilizadas são cativantes. A intencionalidade do produtor é facilmente perceptível. Portanto, os professores ao levarem tal gênero para estudo em sala de aula, devem estar atentos aos aspectos culturais e sociais da publicidade, pode-se fazer uma análise

interessantíssima, fazendo com que cada aluno desenvolva sua própria 'coleção', mas para isso é necessário a construção de uma nova ética, de acordo com a interação com os colegas, com o objetivo de produção de novos textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como tema a utilização do multiletramento presente nos textos publicitários. Neste trabalho, tomamos por base a seguinte questão norteadora: como o uso dos textos multiletrados fazem significar no dia a dia e nos costumes de uma sociedade consumista e constituída historicamente. Esse questionamento surgiu devido as constantes mudanças nos anúncios publicitários que não são mais vistos comportando apenas uma forma de expressão. Por essa razão estabelecemos o seguinte objetivo: analisar o gênero discursivo do anúncio publicitário da *Agência Bancária Caixa*, considerando que os gêneros do discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados aos setores de atividade social, visando um certo tipo da modificação da situação a qual participa. A bibliografia auxiliou na compreensão da realidade do estudo e para a ampliação do conhecimento através dos conceitos-chave analisados no *corpus*. O gênero selecionado para o *corpus* deste trabalho mostrou-se muito útil na busca pela resposta da questão norteadora e para alcançar o objetivo desejado. Os anúncios apresentam multiletramento formando um todo de sentido, um complementando o outro através da responsiva ativa e também de sua natureza dialógica.

Finalmente, os resultados obtidos nessa análise permitem-nos afirmar que mesmo não tendo conhecimento de outros enunciados, com os quais os nossos se relacionam, o multiletramento se faz presente em algum elo existente entre ambos. Na análise realizada do anúncio publicitário, podemos perceber todas as relações dialógicas que contribuem para atingir o público consumidor e instigara historicidade, remetendo-o a algum tempo passado em que os costumes da sociedade eram diferentes. Sendo assim, não basta sermos meros espectadores, mas sim sujeitos que interagem possibilitando uma ampla capacidade de produzir significados através dos diversos textos multiletrados. Com isso, gostaríamos de motivar outros pesquisadores, interessados pela mesma temática, para refletir sobre diversos assuntos voltados

para o dialogismo e a responsiva ativa nos textos sincréticos, para que dessa forma possa contribuir, positivamente, para a formação de uma sociedade mais crítica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2000.

_______. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BRANDÃO, H.P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, Recife, v.6, n.3, p.321-342, set./dez. 2008. Acesso em: 20 out. 2017.

BAUDRILLARD, J. Em: GANE, M. (Ed) *Baudrillard Live: Selected Interviews.* London: Routledge, 1993.

BAZERMAN, C. The Life of genre, the life in the classroom. In: Bishop, Wendy & Ostrom, Hans (eds.). *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1997.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas* – Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA,B; BRITO, K.S(Orgs). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2001.

MICHELETTI, Guaraciaba. *Enunciação e Gêneros Discursivos*. São Paulo. Editora Cortez, 2008.

REVISTA BULA. Disponível em: <www.revistabula.com/2329-os-10-melhores-poemas-de-mario-quintana>. Acesso em: 29 ago. 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.
______; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na Escola.* São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: CUP, 1993.

A MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS EM UM KIT LITERÁRIO: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Mayara Corrêa Tavares[i] (UPF)
Fernanda Lopes Bortolini[ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia tem possibilitado a ruptura de paradigmas e mudanças que repercutem em nosso comportamento, direta e/ou indiretamente. Novas linguagens, novos meios de se relacionar e interagir com o outro. Não se restringe somente a isso, há uma necessidade de compartilhar, palavra que tem adquirido novo valor nesta era tecnológica em que vivemos: compartilhar opinião, conteúdo, atividades particulares.

Ademais, a literatura e o leitor têm seus respectivos papéis influenciados pela modernidade. Crianças, jovens e adultos têm demonstrado interesse em compartilhar suas leituras e por meio de discussões literárias, feitas de modo presencial, virtual ou oportunizadas por clubes de assinatura de livros, contribuem significativamente na formação do leitor. O leitor deste século dispõe de múltiplas linguagens, pois, às vezes, do mesmo livro há a edição impressa, *e-book*, ilustrada, adaptação para o cinema, adaptação para séries, entre outros. Também é possível relacionar narração com música, dança, artes visuais, artes plásticas. Os espaços para discussão deste vasto universo continuam nas rodas de leitura compartilhada e estão, inclusive, nas redes sociais, nos aplicativos.

Desse modo, a temática deste trabalho discute a multimodalidade e os multiletramentos em um clube de assinatura de livros, a TAG - Experiências Literárias, e sua contribuição na formação do leitor. Assim, o objetivo deste estudo visa apresentar a multimodalidade e os multiletramentos em um dos *kits* enviados pela TAG. Para isso, os corpora selecionados são o

[i] Mestranda em Letras, linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, Licenciada em Letras – Português e Inglês e Respectivas Literaturas - Universidade de Passo Fundo/UPF, Brasil. E-mail: mayaracorreatavares@hotmail.com
[ii] Licenciada em Letras – Português e Espanhol e respectivas Literaturas - Universidade de Passo Fundo/UPF, Brasil. E-mail: lopessilvafer@gmail.com

livro *O xará*, de Jhumpa Lahiri e a revista informativa sobre a obra, todos enviados pelo clube no mês de fevereiro de 2017. O clube de assinatura seleciona um autor ou pessoa que possua relação com a literatura para ser o curador daquele mês, selecionando uma obra para envio. Martha Medeiros foi a curadora e escolheu essa obra devido ao seu interesse por viagens e a criação de identidade dos personagens. Desde janeiro deste ano, a TAG estabeleceu parceria com as editoras e envia livros com edições exclusivas para os leitores.

Considerando a temática e o objetivo estabelecidos, a fundamentação teórica está embasada em Bakhtin (2011), acerca dos gêneros do discurso, The New London Group (2000) e Kress (2000) sobre multimodalidade e multiletramentos e Rojo e Moura (2012), que dialoga com ambas as abordagens. Os procedimentos adotados caracterizam esta pesquisa como descritiva e bibliográfica, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório.

Este estudo está estruturado em três seções, além da Introdução, Considerações finais e Referências. A primeira parte teórica concentra-se nos estudos sobre gêneros do discurso. Posteriormente, discute-se sobre a multimodalidade e os multileramentos. Na terceira parte, intitulada Percurso metodológico e análise: a multimodalidade e os multiletramentos em um *kit* literário, são analisados os corpora selecionados pelos vieses discursivo e multimodal.

2 ASPECTOS SOBRE GÊNEROS DO DISCURSO

Embora não percebamos, utilizamos os mais diversos gêneros no nosso dia a dia, dado que a nossa comunicação é feita pelos mais diversos gêneros. Ao longo do tempo, o modo como nos relacionamos com o outro e a linguagem utilizada foram modificados ou reatualizados de acordo com o contexto. Os corpora utilizados para análise subsequente pertencem a diferentes gêneros e utilizam diferentes linguagens para que o leitor contextualize a obra, *O xará*, de diferentes formas.

O ser humano ao longo da sua evolução utilizou os mais diversos meios para comunicar-se com o outro, expressar-se e tanto a comunicação quanto o homem desenvolveram-se juntos. Desde a ancestralidade, buscava-se a interação entre sujeitos, inclusive por meio de recursos não verbais já havia trocas linguísticas.

Considerando a relação entre as atividades humanas e o uso da linguagem, Bakhtin (2011) estabelece que a língua é empregada por enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada atividade humana. Assim, cada enunciado é particular e individual e "cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados" (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo do autor), definidos como gêneros do discurso. E, embora não percebamos, nos comunicamos pelos mais diversos gêneros diariamente. No que diz respeito ao destaque do autor para a expressão "relativamente estáveis", é preciso considerar a historicidade dos gêneros e sua capacidade de mudança, uma vez que os gêneros se adequam às necessidades da sociedade conforme o contexto e estão em contínua modificação. Além disso, a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2011), são infinitas dada a inesgotável possibilidade de comunicação humana.

Os gêneros do discurso possuem três dimensões: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2011). O primeiro diz respeito ao domínio de sentido do qual o gênero se ocupa, contudo não se trata do assunto específico de um texto. A construção composicional é o modo de organização e de estrutura do texto. Por fim, o estilo é a seleção de meios linguísticos empregados para que haja compreensão responsiva ativa do enunciado.

Além disso, os gêneros do discurso subdividem-se em primários e secundários (BAKHTIN, 2011); o primeiro diz respeito aos que circulam na vida cotidiana e têm predominância, mas não exclusividade, na oralidade, como o bate-papo, a conversa telefônica e, também, as mensagens instantâneas advindas destes - as interações pelos aplicativos *Messenger* e *WhatsApp*; o último, por sua vez, advêm "das condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)" (BAKHTIN, 2011, p. 263), como o romance, a poesia, o discurso religioso e político. Os gêneros do discurso podem hibridizar-se, reatualizando-os conforme suas utilizações em cada contexto.

Ao passo que é registrada a singularidade de cada enunciado, de cada discurso, toma-se conhecimento que ambos são entrecortados por outros enunciados e discursos, respectivamente, ao deparar-se com a palavra do outro e interagir. Dessa forma, Bakhtin (2015, p. 49) afirma que somente o "Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não precondicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação

dialógica mútua com a palavra do outro no objeto", o que implica na dialogicidade e atitude responsiva ativa daquele que enuncia.

Apesar de não mencionar diretamente o termo intertextualidade em seu legado, percebe-se a importância dos estudos bakhtinianos no que concerne a isso. Nas obras há referência ao dialogismo e polifonia voltados ao discurso literário, mas que são aplicáveis a outros discursos, dado que na escrita lemos o "outro" e projetamos uma imagem (por isso polifônica). A noção de intertextualidade surge com a tese da crítica literária Julia Kristeva e acerca disso Soares (1997, p. 72) destaca que

> havendo a coexistência em único texto do falar de duas ou mais vozes, há sempre uma absorção ou réplica de outros textos, ou seja há relações de intertextualidade. Com isso, ela [Julia Kristeva] chama a atenção para o fato de que no texto dialógico se processa um diálogo com o corpus literário precedente, criando-se uma ambivalência de negação e afirmação, de recusa e aceitação pela nova realidade textual, daquela com a qual dialoga.

De acordo com Bakhtin (2011), os enunciados são carregados de ecos e ressonâncias de outros enunciados e cada um deve ser visto como uma resposta a que os antecedem, dado que tudo o que se escreve e diz já fora escrito e dito, pois vivemos em um mundo de palavras do outro (BAKHTIN, 2017). Para isso, considera-se que "em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilatentes e latentes, de diferentes graus de alteridade" (BAKHTIN, 2011, p. 299).

Se a relação das atividades humanas e o uso da linguagem estão em contínua mudança desde o princípio, exigem-se novo(s) letramento(s) e um outro olhar para como o sujeito se apropria e compreende as inúmeras informações que lhe são propiciadas incessantemente. Na próxima seção serão abordados os conceitos de multimodalidade e multiletramentos, referente as novas linguagens que circulam atualmente.

3 ASPECTOS SOBRE MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Uma vez que os gêneros do discurso se hibridizam e se atualizam, é oportuno discutir, inicialmente, a importância do letramento no conceito de multimodalidade e multiletramentos. De um modo geral, comenta-se sobre os índices de analfabetismo, que diminuem ano após ano,

mas é fundamental discutir sobre o letramento da sociedade e realizar pesquisas quantitativas e qualitativas visando informar a população sobre sua importância, pois não é porque o sujeito é analfabeto ou possui baixa escolaridade que ele não é letrado.

Na alfabetização, aprende-se a ler e a escrever, logo aquele que não desenvolveu tais condições encontra-se em estado de analfabetismo. O letramento está além disso. Segundo Soares (2016), este termo provém do inglês, *literacy*, e surgiu no fim do século XIX para representar uma mudança histórica das práticas sociais, dado que as demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram o termo para nomeá-las. De acordo com Rojo (2009, p. 98), o letramento

> busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outras maneiras, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Se na alfabetização o sujeito aprende a leitura e a escrita, no letramento ele se apropria destas práticas, envolvendo-se. Assim, não existe um sujeito que não possua letramento, pois há diferentes níveis conforme os meios em que ele transita e se comunica. O significado do letramento tem mudado conforme o tempo e as culturas, como Soares (2016) afirmou anteriormente sobre o surgimento do termo em língua inglesa, e Rojo (2009, p. 99) justifica que "práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos", surgindo, assim, a necessidade de múltiplos letramentos ou multiletramentos (no plural).

O termo multiletramentos provém da multiculturalidade e a multimodalidade dos textos em que múltiplas culturas transitam (ROJO; MOURA, 2012) e foi criado pelo Grupo Nova Londres (GNL), em 1996, ao perceber que os jovens utilizavam "novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico" (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). O GNL, composto por estudiosos de diversos países, foi precursor ao destacar a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens que circulam nos mais diversos campos e propor a discussão para que o sujeito se aproprie destas pluralidades (justificando, assim, o porquê do termo "multiletramentos"). Associando aos gêneros do discurso, não imaginamos a comunicação feita

somente com um gênero e em uma linguagem, evidentemente que uma sobressairá, mas nos habituamos a circular a todo momento em tantas linguagens e gêneros e influenciados por uma sociedade composta pelas mais diversas culturas que possibilitam referenciá-las em muitas situações.

O GNL propõe, então, uma pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000) que pretende levar ao ambiente escolar as novas tecnologias da informação, uma vez que os jovens já manipulam tais linguagens aliadas a ela, visando a sua transformação nos nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender (LEMKE, 2000 apud ROJO; MOURA, 2012). Ao invés de barrar a utilização de celulares ou *smartphones* em sala, pode-se usá-los para comunicar-se, navegar e produzir conteúdo. Evidentemente, é basilar discutir estratégias para incorporar, paulatinamente, tais projetos em sala de aula, o que implica repensar o que está sendo ensinado e de que forma isso está ocorrendo, bem como o que as novas demandas de aprendizado podem abordar. Além do meio escolar, nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da vida social também houve mudanças (THE NEW LONDON GROUP, 2000; ROJO; MOURA, 2012) e seus motivos estão relacionados à globalização e o modo como interagimos em sociedade uns com os outros.

A multimodalidade surgiu na área da comunicação, nas últimas décadas, e nos coloca a repensar o cenário social e semiótico das sociedades desenvolvidas, dado que, na contemporaneidade, a escrita não é o único meio para expressar-se e a crescente influência de outros modos, como gestos, música, imagens, ainda não foram analisadas de forma consciente e coerente (KRESS, 2000). Sendo assim, a união entre verbal e não verbal é o que constitui a multimodalidade.

Kress (2000) afirma que todos os textos são multimodais e acrescenta que isso implica, além de múltiplas linguagens, também envolver os cinco sentidos da percepção (audição, visão, tato, paladar e olfato), ou parte deles, no que tange à materialidade. A TAG, ao criar um material para introduzir o universo da obra enviada e que também é um material de apoio durante a leitura – a revista informativa que acompanha o *kit*, propicia ao leitor, de acordo com a obra selecionada, o envolvimento por meio dos sentidos da percepção e que será abordada na análise.

A multimodalidade exige multiletramentos, uma vez que, segundo Rojo e Moura (2012, p. 19) são "textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem

capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar". Para a produção de conteúdo multimodal e que exija multiletramentos são necessárias ferramentas além das que conhecemos tradicionalmente para a escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. Rojo e Moura (2012, p. 21) afirma que "são necessárias novas práticas: produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; análise crítica como receptor".

A partir de tal demanda, discute-se uma nova ética e uma nova estética, implicando ao aluno e/ou sujeito um letramento crítico. Dado que nesta era a criação de conteúdo é feita de modo coletivo (hipertexto, hipermídia) e, geralmente, compartilhada nos meios digitais para que todos tenham acesso, uma nova ética torna-se pertinente à medida que "já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes [...]. Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design, baseie-se nos *letramentos críticos*" (ROJO; MOURA, 2012, p. 16, grifo do autor). Estes, por sua vez, são desenvolvidos pelo sujeito ao passo que tem contato com determinados materiais e que seleciona o que é plausível ou não de acordo com o que é veiculado e o modo em que isso ocorre. A pedagogia dos multiletramentos, mencionada anteriormente, contribui significativamente ao possibilitar que o aluno passe de "acrítico" em relação ao que acessa e forneça suporte para desenvolver e torná-lo crítico.

Tal autonomia ao que se encontra disponível a esse aluno/sujeito também repercute no que ele lê e no vínculo estabelecido durante a leitura, exigindo igual criticidade. Entretanto, assim como foi mencionado no que diz respeito ao letramento, os gêneros do discurso e as linguagens, ao sofrerem modificações de acordo com o contexto, o perfil do leitor passou pelo mesmo processo e será apresentado na próxima seção.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE: A MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS EM UM *KIT* LITERÁRIO

A finalidade desta seção é apresentar os corpora de pesquisa e os procedimentos teóricos de análise utilizados para fundamentá-la com base nos estudos de Bakhtin (2011), New London Group (2000), Kress (2000) e Rojo e Moura (2012). A análise foi disposta de maneira a considerar o objetivo estabelecido no início deste estudo, que orientou para apresentar a multimodalidade e os multiletramentos do *kit* literário.

A escolha pelo *kit* enviado no mês de fevereiro deste ano justifica-se pelo projeto gráfico realizado no todo, a autora selecionada para a indicação da obra – a escritora gaúcha Martha Medeiros, e o conteúdo da revista informativa sobre o romance *O xará*, de Jhumpa Lahiri. A TAG – Experiências Literárias iniciou suas atividades em 2014 e teve como ideia base o extinto Círculo do Livro que vendia, em um modelo de assinatura, obras disponibilizadas em catálogo, e hoje o clube de assinatura de livros tem 20 mil associados.

O leitor da TAG recebe mensalmente um *kit* contendo um livro exclusivo, selecionado por um(a) autor(a) ou pessoa que tem relação com a literatura e que vem dentro de uma caixa colecionável, um marcador de páginas, uma revista informativa e um mimo alusivo à obra indicada. É curioso que antes de receber os materiais, o leitor não sabe diretamente qual a obra indicada: ao final de cada revista informativa há a informação do próximo curador e a sinopse sobre sua indicação literária, contendo apenas breves informações relativas ao contexto e sem informar o título.

Os corpora de análise desta pesquisa são constituídos pelo romance *O xará*, escrito pela escritora inglesa naturalizada americana Jhumpa Lahiri (seus pais são de origem indiana), com edição feita exclusiva para os assinantes da TAG, em parceria com a editora Biblioteca Azul e a revista informativa. O protagonista do romance chama-se Gógol Ganguli e tem nome russo (em homenagem ao autor Nikolai Gógol), sobrenome indiano e um espírito dividido entre diferentes modos de vida. Ele se sente perdido entre duas culturas: a dos Estados Unidos, onde nasceu e vive, e a que veio da Índia, origem de seus pais, imigrantes em busca de oportunidades em território americano. No novo país, sua mãe logo percebe “que ser estrangeira é uma espécie de gravidez eterna – uma espera perpétua, um fardo constante, um sentimento contínuo de

indisposição" (LAHIRI, 2017). São as tentativas de lidar, da infância à maturidade, com o choque das culturas e suas consequências na vida de uma pessoa comum – na relação com os pais, na educação sentimental, na vida profissional – que são os fios condutores do romance.

A revista informativa possui 28 páginas distribuídas nas seguintes seções: Ao leitor, síntese do conteúdo da revista; A indicação do mês, apresenta o perfil da curadora, a escritora gaúcha Martha Medeiros, o porquê da escolha e as informações sobre o livro indicado e quem o escreveu; Ecos da leitura, são relações intertextuais referentes à indicação e em relação ao mês de fevereiro é apresentado um dicionário culinário, breve perfil de Nikolai Gógol, indicação de outra publicação de Jhumpa Lahiri e capas de livros em que houve preocupação artística (a autora está lançando novo título, ainda não traduzido para o Brasil sobre este assunto); Espaço do leitor, nesta edição são fotos das estantes dos assinantes; e A próxima indicação, que são informações sucintas sobre o curador e obra seguintes.

Na próxima seção será feita a análise dos materiais descritos anteriormente e para facilitar a sua visualização na apresentação da multimodalidade e dos multiletramentos presentes no *kit* literário tornou-se oportuno a inserção das seguintes imagens feitas pela TAG para a divulgação e que estão, também, disponíveis no site do clube de assinatura: o livro e a caixa completa.

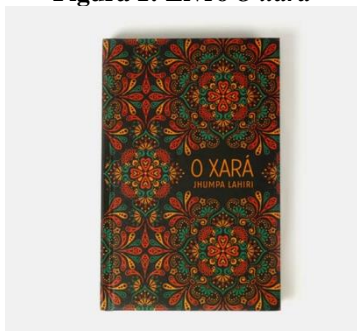
Figura 1: Livro *O xará*

Fonte: TAG Livros

Figura 2: *Kit* mês de fevereiro/2017

Fonte: TAG Livros

4.1 Enlaçamentos dos estudos sobre gêneros do discurso, multiletramentos e multimodalidade

Os gêneros do discurso, conforme estudos bakhtinianos (2011), são identificados por seu conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, independentemente de serem gêneros primários ou secundários. Em conformidade com os corpora deste estudo, o conteúdo temático da revista informativa, que o domínio de sentido do qual o gênero se ocupa, é a respeito do livro selecionado pela curadora daquele mês e todas as seções do material buscam esclarece-lo de distintos modos. Assim, o leitor pode esclarecer os motivos que levaram a escritora Martha Medeiros a realizar essa indicação; compreender o contexto do livro e ter acesso a informações sobre a escritora Jhumpa Lahiri, bem como conhecer elementos característicos da obra – as comidas típicas da Índia, quem é o autor russo que é "xará" do protagonista, e da escritora – próxima publicação.

A construção composicional é o modo de organização e de estrutura do texto e é considerado o objetivo da revista informativa que é informar o leitor sobre o livro que ele recebeu, adotando estratégias para focalizar a atenção do leitor. Geralmente, uma revista é composta de textos multimodais, ou seja, que contemplem as linguagens verbais e não verbais. Dessa forma, não há um modo específico de lê-la, ela é um material de apoio e que pode ser consultado antes, durante e/ou depois da leitura. Os textos são organizados utilizando a multimodalidade (verbal e não verbal) correlacionados: sobre a curadora, Martha Medeiros, a foto do seu rosto está em primeiro plano e em seguida encontram-se as informações sobre a sua vida e obras publicadas, na outra página o texto continua e há mais uma foto dela, de corpo inteiro; em relação ao livro indicado, está em primeiro plano, também, um mosaico de fotos da autora, Jhumpa Lahiri, ora do seu rosto e ora lendo o livro indicado, e para captar a atenção de quem lê, os trechos retirados d'*O xará* estão em negrito e em fonte maior que o restante do texto; nas informações adicionais ao livro, igualmente a mesma situação – fotos em primeiro plano e linguagem verbal em seguida. Todas as fotos são coloridas e o tamanho da revista é feito para que caiba no interior da caixa colecionável.

No que tange à seleção de meios linguísticos empregados para que haja a compreensão responsiva ativa do enunciado, o estilo, a TAG é primorosa. Inicialmente, percebe-se que por

produzir *kits* exclusivos, e que, portanto, não podem ser comercializados externamente para quem não é associado, a produção gráfica é feita de modo a contemplar toda a temática do romance enviado. No que diz respeito a esse aspecto dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011, p. 266) afirma que

> o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o do discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

Na capa da revista informativa, que é colorida também, há o desenho de uma abertura que, pelo seu formato, nos lembra as construções indianas e em seu interior, em tamanho menor há a Estátua da Liberdade, o que nos remete à cidade de Nova Iorque. Em seu interior, como afirmado na construção composicional, o conteúdo é formado por linguagens verbais e não verbais que buscam atrair a atenção do leitor e auxiliar e complementar a leitura do romance. A TAG ainda não disponibiliza um perfil dos associados, com informações como qual gênero é predominante (feminino ou masculino), a faixa etária e a escolaridade, por exemplo. Dessa forma, a linguagem empregada em todos os textos é bastante clara e coesa, visando atingir todos os públicos e de distintas idade e escolarização. Os mesmos arabescos coloridos dos materiais descritos estão na capa do livro. Há, portanto, uma harmonia em todos os itens abordados aqui como corpora, visando envolver o leitor e propiciar uma imersão àquele universo, o que nos permite relacionar ao nome do clube: TAG – Experiências Literárias, pois compreende-se que são viabilizadas experiências distintas de leituras, se for considerados os diferentes *kits* enviados durante o ano.

No que diz respeito à intertextualidade, termo que surgiu na pesquisa de Julia Kristeva a partir dos estudos bakhtinianos (SOARES, 1997), há manifestação em todos os recursos produzidos pela TAG para remeter ao contexto do livro: desde a referência à arquitetura dos países em que a história ocorre, as semelhanças entre a vida da autora americana com o protagonista, o nome do protagonista relacionado ao escritor russo e o título da obra, entre outros. O clube de assinatura de livros dá o seu tom para unir esses recursos e relacioná-los, e para Bakhtin (2015, p. 49)

> o enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte.

Para depreender todos esses sentidos, supõe-se que o associado ao clube de assinatura de livros tenha um determinado nível de letramento para realizar essas inferências, compreendendo que, de acordo com Rojo (2009), o termo diz respeito aos usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outras maneiras. Entretanto, não se pode concluir que o leitor desse e dos demais kits enviados sejam multiletrados.

Os multiletramentos, segundo o The New London Group (2000) envolvem o entrelaçamento de múltiplas linguagens, que requerem uma prática de letramento nova e multimodal, e a diversidade cultural e linguística presentes nos mais diversos âmbitos da sociedade. Sendo assim, sabe-se que os materiais enviados contemplam a multiculturalidade, conforme o conteúdo temático de cada obra, aproximando, então, o leitor de distintos costumes, e a multimodalidade dos textos em que essas culturas circulam (ROJO; MOURA, 2012), mas não há meios consistentes de compreender se há apropriação dessas multiplicidades e como o sujeito se posiciona frente a isso, e, se apoderamento ocorre, como é realizado tal processo pelos leitores. Acredita-se que é possível delinear um percurso para obter essa resposta, por meio de pesquisas e análises mais abrangentes, que envolvam os associados, pois existe instrumentos para conduzir ao multiletramentos dos sujeitos e aproximar da realidade escolar, conforme a ideia da pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Ao não atribuir valor somente a aquela ou essa cultura e nem privilegiar uma única linguagem, os *kits* literários podem ser utilizados como recurso em sala de aula e mobilizar na prática o que o GNL teoriza na pedagogia dos multiletramentos de acordo com cada situação escolar e aliando aos meios de comunicação disponíveis, em diferentes níveis do ensino, visando contribuir na formação do leitor. Os recursos multimodais utilizados neste estudo como corpora já permitem inúmeros trabalhos.

No que tange à multimodalidade, acrescentando ao que já fora destacado, Kress (2000) aponta para algumas questões dos textos multimodais: todos os textos são multimodais; existem textos e objetos (semióticos) além da língua que predominam em um modo (representação); e existem sistemas de comunicação e representação que são reconhecidos culturalmente como

multimodais, quando, de fato, todos os textos são multimodais. Assim, todos os corpora analisados são multimodais: a revista informativa e os textos que a compõem, a caixa colecionável e o livro, além de estarem conectados pela mesma temática, mas são utilizadas diferentes linguagens para referenciá-la.

Kress (2000) ainda destaca que os textos multimodais envolvem, de um modo ou de outro, os sentidos da percepção para interagir com o mundo: visão, audição, olfato, paladar e tato. Em que acréscimo ao que já fora abordado, nas páginas 18 e 19 da revista informativa há um dicionário culinário sobre as comidas típicas da Índia e que aparecem ao longo do romance. Então, além dos materiais envolverem a visão e o tato, nesse recorte é feito um apelo ao paladar.

Se a os meios de comunicação fazem recurso de novas linguagens para captar a atenção dos sujeitos e “cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social” (BAKHTIN, 2015, p. 65), a leitura não é diferente e é perceptível que há um público bastante exigente quanto a qualidade e disposição dessas linguagens e que procura algo além do que as prateleiras das livrarias podem oferecer: interação com seus pares, materiais que sejam diferentes, originais e que surpreendam. Acredita-se, assim, que os caminhos para a formação de leitores multiletrados já foram abertos, é necessário agora saber como realizar um trabalho consistente e permanente.

A partir do que foi abordado e analisado até o momento, a contemporaneidade exige que conheçamos e nos apropriemos de múltiplas linguagens nos âmbitos escolares, profissionais, sociais e que visem a formação do cidadão e, consequentemente, a formação do leitor. É um trabalho que deve ser feito coletivamente e que, certamente, renderão muitas pesquisas em futuro, acredita-se, não tão longe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optar pela seleção dos corpora neste estudo, sabia-se da complexidade para apresentar tantos materiais e restringir o marco teórico para alcançar os resultados propostos. A relação entre literatura e o leitor ao terem seus respectivos papéis influenciados pela modernidade é assunto para inúmeros desdobramentos analisados por distintos vieses. Sendo assim, a temática deste trabalho discute a multimodalidade e os multiletramentos em um clube

de assinatura de livros, a TAG - Experiências Literárias, e sua contribuição na formação do leitor.

Desse modo, o objetivo deste estudo visou apresentar a multimodalidade e os multiletramentos em um dos *kits* enviados pela TAG. Para isso, os corpora selecionados foram o livro *O xará*, de Jhumpa Lahiri, e a revista informativa sobre a obra e todos enviados pelo clube no mês de fevereiro de 2017.

Diante das limitações e da diversidade de conteúdo produzida pelo clube de assinatura de livros, que possibilitam diferentes pesquisas no meio acadêmico, pode-se afirmar que são de origem quantitativa em relação aos corpora analisados, o livro e a revista informativa apresentam um vasto conteúdo que podem ser explorados por meio de outras teorias, ideias e buscando aproximar da realidade escolar, tornando a pesquisa aplicável. Levando em conta a extensão dos corpora e dos demais kits produzidos pela TAG, outras análises poderiam ter sido realizadas, contudo, o espaço deste estudo não nos concede.

Assim, acredita-se que o estudo apresentado contribua no ensino de língua, em relação aos gêneros e textos, da literatura, dado a possibilidade de analisar o gênero literário e as construções intertextuais, e da leitura, pela perspectiva dos gêneros, a pluralidade de linguagens e suas influências na formação do leitor para que se torne ubíquo, somando-se aos demais tipos de leitores.

Há um novo cenário surgindo nas pesquisas sobre a leitura e os leitores, uma vez que se dispõe de vasto material teórico, é necessário direcionar a atenção para a aplicabilidade e aproximar aquele material da realidade. Diante de todo o pessimismo sobre a formação do leitor, que é visto como acrítico e sem perspectiva de crescimento no que tange aos números, é importante expandir horizontes e trabalhar para a construção de um panorama otimista, pode ser, inclusive, menos árduo do que parece. É um trabalho para ser feito paulatinamente e que merece esforço, dedicação para, seguramente, “colher bons frutos”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Teoria do romance I:* A estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies:* literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

LAHIRI, Jhumpa. *O xará*. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; MOURA, Eduardo (Coord.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TAG – EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS. Disponível em: <https://www.taglivros.com>. Acesso em: 17 jul. 2017.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies:* literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

DOS CONTOS INFANTIS CLÁSSICOS À LITERATURA ELETRÔNICA: O USO DE RECURSOS ELETRÔNICOS EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Naiane Carolina Menta Três[i] (UFSS)
Willian Henrique Cândido Moura[ii] (UFFS)

1 INTRODUÇÃO

A evolução e o surgimento de novas tecnologias modificam a relação que a humanidade possui com a maneira de transferir histórias. Desde relatos orais, desenhos em paredes e o avanço da escrita em papiros e, posteriormente, na impressão e publicação de livros, ao contato com telas e a invasão da internet em nossa realidade. A literatura se adaptou aos distintos suportes e a escola, como instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, precisa trabalhar com as demandas sociais que envolvem a linguagem.

Este trabalho se desenvolveu a partir de uma problemática encontrada no curso de Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza ao se preocupar com a formação de professores na cibercultura. Diante de provocações feitas aos acadêmicos do componente de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola IV, no ano letivo de 2016, com a leitura de obras e o estudo teórico, surgiram propostas de trabalho com Literatura Eletrônica.

Sendo assim, este artigo objetiva apresentar um relato de experiência advindo de um estágio de regência de 12 horas, de Língua Espanhola, em que parte foi destinada ao trabalho com os contos infantis clássicos e contos interativos que foram lidos no laboratório de informática da universidade. Já que:

> *Se está convirtiendo en una parte importante de nuestro trabajo también ayudar a desarrollar la competencia digital de nuestros estudiantes. Aunque muchos sean*

---

[i] Doutoranda em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, possui Mestrado em Letras pela Universidade de Passo Fundo. É professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza, Paraná, Brasil. na área de Ensino da Língua Espanhola. E-mail: naiane.menta@uffs.edu.br
[ii] Acadêmico da 10ª fase do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza, Paraná, Brasil. E-mail: willianhenry_@hotmail.com

> *conocedores de la tecnología mejor que tú, esto no implica que sepan utilizarla en el aprendizaje de una lengua de forma correcta.*[i] *(ALONSO, 2012, p. 72)*

Ao se deparar com novos tipos de leitores, a escola precisa estar preparada pessoal e materialmente. Cabe a universidade, na formação de professores, explorar as capacidades de trabalhos digitais com seus acadêmicos. E, deste modo, o artigo se justifica, ao olhar para uma prática educacional relacionada ao seu tempo e espaço.

Para apresentar a experiência vivenciada, estruturamos uma base de estudo teórica que desenvolverá sobre o conceito de leitura adotado, o uso de suportes e em que consiste a leitura de literatura eletrônica. Na sequência, serão apresentadas descrições e reflexões sobre a obra, os recursos e os resultados obtidos com o trabalho que foi idealizado e aplicado com uma turma de anos finais do Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEM), que contava com alunos de 11 a 13 anos.

2 LEITURA, LIVROS E TELAS

A leitura é concebida neste trabalho como experiência. Ao pensar esta experiência entre leitor e obra é impossível não se estabelecer relações com o suporte utilizado para o ato de ler. Livros e telas dependem de uma postura distinta do leitor para que a experiência seja realizada. Para Lévy:

> A informação digital (traduzida para 0 e 1) também pode ser qualificada de virtual na medida em que é inacessível enquanto tal ao ser humano. Só podemos tomar conhecimento direto de sua atualização por meio de alguma forma de exibição. Os códigos de computador, ilegíveis para nós, atualizam-se em alguns lugares, agora ou mais tarde, em textos legíveis, imagens visíveis sobre tela ou papel, sons audíveis na atmosfera. (Lévy, 1999, p. 50)

Neste sentido, pode-se refletir sobre a diferença do ato de ler diante de livros ou de telas. O livro, como uma tecnologia, necessita de uma manuseio específico e sua popularidade permite que as pessoas quase instintivamente saibam folheá-lo. Mesmo assim, demanda de leitores que

---

[i] Está se convertendo em uma parte importante de nosso trabalho ajudar a desenvolver a competência digital de nossos estudantes. Ainda que muitos sejam conhecedores da tecnologia melhor que você, isso não implica que saibam utilizá-la na aprendizagem de uma língua de forma correta (ALONSO, 2012, p. 72, tradução nossa).

codifiquem e entendam a linguagem apresentada em suas páginas. No caso da leitura em telas, sejam elas de computadores, celulares ou e-book, a transformação do código binário precisa ser feito pelo suporte. Para que, posteriormente, com o domínio do uso do suporte, o leitor interaja com o texto.

Segundo Lévy:

> O leitor de um livro ou de um artigo no papel se confronta com um objeto físico sobre o qual uma certa versão do texto está integralmente manifesta. Certamente ele pode anotar nas margens, fotocopiar, recortar, colar, proceder a montagens, mas o texto inicial está lá, preto no branco, já realizado integralmente. Na leitura em tela, essa presença extensiva e preliminar à leitura desaparece. O suporte digital (disquete, disco rígido, disco ótico) não contém um texto legível por humanos mas uma série de códigos informáticos que serão eventualmente traduzidos por um computador em sinais alfabéticos para um dispositivo de apresentação. A tela apresenta-se então como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial. (Lévy, 2001, p. 39)

Nestas questões de acesso, faz-se importante ressaltar que nenhuma tecnologia é melhor que a outra. Ambas possuem suas funções sociais e atendem demandas do leitor. Conforme Lois, “É importante perceber a importância e contribuição da tecnologia em todas as áreas do conhecimento. Trata-se de uma nova forma de linguagem que promove uma nova forma de leitura.” (Lois, 2010, p. 20). E essa nova forma de ler transforma o leitor e o encaminha a uma leitura mais complexa, que navega entre ambos suportes.

Com relação a isso, Lévy (2010) afirma que:

> Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. […] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

A escola e os professores, para além da oferta de acervo em suas bibliotecas, precisa estar preparada para o trabalho, o incentivo das leituras multimodais que estão chegando de fora para dentro. Ou seja, muitos alunos do ensino básico utilizam-se da leitura multimidial, mas cabe a escola auxiliar no desenvolvimento crítico para que saibam selecionar suas leituras.

O que se defende é que, independente do suporte, a escola e os professores, precisam mediar leitura. “*Porque el tiempo de la lectura no se reduce al tiempo de dar vuelta las páginas*

o al de escuchar a otro ler en voz alta. La fantasía, los recuerdos de una lectura, forman parte de esta."[i] (Petit, 2015, p. 53-54). Já que livros ou *e-books* são apenas suportes e a verdadeira leitura ultrapassa páginas e telas.

3 LEITURA DE LITERATURA ELETRÔNICA

Ler em tela e ler uma literatura eletrônica não podem ser considerados a mesma coisa. Para auxiliar nesta definição, utiliza-se Hayles, que afirma que "O resultado não é apenas uma 'versão' Web, mas uma produção artística inteiramente diferente […]" (Hayles, 2009, p. 37). Ou seja, a literatura eletrônica não é uma simples transposição do texto impresso, tal como é, para a reprodução em tela. Trata-se de uma produção artística que precisa explorar os recursos do suporte multimodal, podendo incluir som e movimentos de imagens, por exemplo.

Para Lévy, "[…] o leitor em tela é mais "ativo" que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa." (LÉVY, 2001, p. 40). O que é complementar a definição de Hayles, em que a Literatura Eletrônica demanda interatividade do leitor com a obra.

Confundida muitas vezes com jogos digitais, a Literatura Eletrônica possui, para Hayles, diferenças, já que no jogo, o usuário interpreta para agir e na Literatura Eletrônica, o leitor age para interpretar. Assim:

> Alterando o jogo com os componentes de uma novela, as ficções interativas expandem o repertório do literário por uma variedade de técnicas, incluindo exibição visual, gráficos, animações e modificações inteligentes dos dispositivos literários tradicionais. (Hayles, 2009, p. 25).

Pensando nessas características, faz-se necessário que haja a interação do leitor com as possibilidades que lhes são apresentadas digitalmente, a partir das compreensões leitoras, escrita e auditiva em língua espanhola. "Ao fim e ao cabo, a literatura digital testa as fronteiras

---

[i] Porque o tempo da leitura não se reduz ao tempo de folhear as páginas ou ao de escutar ao outro ler em voz alta. A fantasía, as lembranças de uma leitura, lhe formam parte. (Petit, 2015, p. 53-54 tradução nossa)

do literário e nos desafia a repensar nossos pressupostos sobre o que a literatura pode ser e fazer. Esse desafio é contínuo, tendo em vista as mudanças constantes e cada vez mais aceleradas do universo digital." (SANTAELLA, 2013, p. 209). Por isso, optou-se nesta atividade de estágio por uma obra produzida pela Universidade de Barcelona, composta por Cuentos Interactivos. Se a literatura digital testa as fronteiras do literário, os professores e os futuros professores podem testar os novos horizontes da leitura literária junto a seus alunos.

4 CUENTOS INTERACTIVOS E A AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Durante a prática de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola IV, foi destinado um encontro com 4h/aula para o trabalho com a literatura eletrônica. Essa aula aconteceu no dia 17 de maio de 2017, no laboratório de línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul, no *campus* de Realeza, Paraná.

O laboratório da universidade é um ambiente que está equipado com cerca de 40 computadores. Permitem o acesso a internet, e contam com equipamentos como: *headphones*, microfones, projetor e uma lousa interativa. Para esta aula, foram apenas utilizados os computadores com acesso a internet e *headphones*.

É importante destacar aqui que, em partes, a aula seguiu o que foi solicitado pela supervisora do estágio, neste caso a professora de espanhol que é responsável pelo CELEM, a qual indicou que os estagiários deveriam trabalhar com o conteúdo de pronomes demonstrativos e possessivos (*los demostrativos y los posesivos*), ficando a nosso critério a maneira como iríamos abordar esses conteúdos. Além do mais, é de total valia informar que as aulas foram ministradas integralmente em língua espanhola por parte dos estagiários para com os alunos, e que estes foram estimulados a utilizarem a língua espanhola ao interagirem com os textos trabalhados.

Para iniciar a aula, seguindo o proposto por Richards e Lockhart (1998) sobre o começo das aulas, foi feita uma revisão do que havia sido discutido na aula anterior sobre os pronomes demonstrativos e possessivos, para que os alunos retomassem os conhecimentos que haviam adquirido na última aula.

A partir disso, foi dito aos alunos que trabalharíamos, nesse espaço, com o conto infantil clássico *Caperucita Roja* (Chapeuzinho Vermelho) e foi abordado que eles trabalhariam com os computadores e com os *headphones* para lerem e interagirem com a Literatura Eletrônica a partir do conto eletrônico *Caperucita sin capucha* (Chapeuzinho sem chapéu). Ao estabelecer essa relação entre texto clássico - apresentado aos alunos de forma digital *online* - e sua releitura eletrônica, considerando que a história da literatura impressa está diretamente entrelaçada à evolução do livro, Hayles (2009) pressupõe que a literatura eletrônica está, também, entrelaçada com a evolução dos computadores digitais e toda sua natureza de criações.

Para introduzir os contos, fizemos uma investigação prévia, seguindo as indicações de Alonso (2012, p. 117): "Si puedes, concreta este comienzo con lo que después va a ser el tema de la clase o con lo que hicieron en la anterior." Para tanto, algumas indagações foram lançadas aos alunos: O que sabem sobre os contos infantis? E os contos de fadas, quais vocês conhecem? Conhecem o conto da *Caperucita roja*? E da Chapeuzinho Vermelho? Já leram algum destes contos? Quem são os personagens? Se lembram das versões que vocês leram em português?

A partir disso, visando uma aproximação com as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), e, por consequência, com a literatura, os alunos pesquisaram na internet o endereço eletrônico que foi escrito na lousa < http://ciudadseva.com/texto/caperucita-roja/ >, até encontrarem a verão do conto solicitada. Assim que todos encontraram a versão de *Caperucita Roja*, da nossa parte, ocorreu uma leitura pausada, sempre fazendo a compreensão do que os alunos estavam compreendendo. Deste modo, ao trabalhar com o conto infantil clássico em tela, não limitamos as TICS's a meras ferramentas, mas as utilizamos como um espaço digital de ensino de língua estrangeira.

Enquanto os alunos pesquisavam os contos em seus computadores, íamos projetando na lousa o que eles deveriam fazer, além dos contos que estávamos lendo juntamente com os alunos, pois assim, ficaria mais fácil para eles se localizarem durante a leitura. Ao fim da leitura, ocorreu a interpretação coletiva do conto lido, tendo em vista que era uma aula de espanhol como língua estrangeira, em que os alunos foram questionados sobre o que ocorreu no desenvolvimento da narrativa e reflexionaram sobre as palavras em espanhol que ainda não conheciam o significado em português, as quais foram identificadas durante a leitura e abordadas durante a interpretação.

Depois da leitura e da interpretação do conto, foi realizada uma atividade de reconhecimento dos pronomes demonstrativos e possessivos utilizados na narrativa, seguida da análise linguística dos seus usos no decorrer do texto, visando a função desses pronomes para dar sentido ao que estava ocorrendo. Durante essa atividade, fomos escrevendo na lousa os exemplos que os alunos retiravam do conto e fazendo a análise coletivamente a partir do que já havíamos estudado nas aulas anteriores. No decorrer dessa prática, os alunos foram realizando anotações em seus cadernos.

Seguindo a aula, após encerrado o momento de análise linguística do conto clássico *Caperucita roja*, os alunos pesquisaram na internet outro endereço eletrônico < www.cuentosinteractivos.org >, no qual se encontravam contos interativos de literatura eletrônica. O conto interativo pesquisado foi *Caperucita sin capucha*, uma versão eletrônica adaptada de *Caperucita roja.* Para o trabalho com a literatura eletrônica, os alunos fizeram uso dos *headphones*, pois, por se tratar de um conto eletrônico, os alunos interagiram com o desenvolvimento da narrativa e, nesse caso, o conto possuía sons e falas que, com o auxílio dos fones, acabaria por ser imprescindível para que os alunos chegassem ao final da narrativa.

Nesse momento, a turma ficou mais à vontade para ouvir e ler as partes do conto, o qual necessitava da compreensão em língua espanhola para seguir adiante. Assim, é possível afirmar que a leitura da versão eletrônica interativa de *Caperucita sin capucha* permitiu que os alunos compreendessem o papel do leitor, ao serem a peça-chave do desenvolvimento da narrativa eletrônica, e, como discute Hayles (2009), por meio da evolução tecnológica, esse papel amplia a autonomia e a liberdade de criação de sentidos sobre o texto.

Ao finalizarem a leitura individual do conto interativo de literatura eletrônica, projetamos o conto *Caperucita sin capucha* na lousa, para que, a partir de então, pudesse ser feita uma leitura coletiva com os estudantes. Nesse momento, os alunos foram questionados acerca dos usos dos pronomes possessivos e demonstrativos que se encontravam ao longo da narrativa, sendo realizada, assim como durante a leitura em tela do conto infantil clássico *Caperucita roja*, a identificação de tais pronomes ao longo da narrativa, os quais foram transpostos à lousa para que se seguisse com a atividade de análise linguística.

Nessa atividade, a análise linguística se deu ao serem observadas as linguagens verbal e não-verbal que compunham o momento narrativo expresso no computador, buscando os

sentidos dos pronomes ao serem inseridos nas imagens em movimento em questão, concretizando o que discute Hayles (2009), ao diferenciar a literatura eletrônica da literatura impressa, em como a literatura eletrônica "se sobrepõe e se diferencia da impressão, evidenciando estratégias de expressão que a caracterizam, e como essas estratégias são interpretadas pelos usuários em busca de sentido". (HAYLES, 2009, p.20). Os alunos se destacaram positivamente ao buscarem os pronomes no conto interativo e reflexionarem sobre seus usos e sentidos em determinado momento de interação com o texto.

Ao término dessa atividade, os alunos tiveram um tempo livre para interagirem com os demais contos de Literatura Eletrônica disponíveis no mesmo endereço eletrônico, visando que muitos dos alunos não possuíam computadores em casa e na escola seu acesso somente é possível quando um professor pretende desenvolver alguma atividade.

Por meio das leituras, os alunos identificaram aspectos temáticos e composicionais do texto na versão clássica em tela e no texto eletrônico, identificando as semelhanças e as distinções entre as duas versões, compreendendo e explorando ao máximo a língua espanhola por meio dos recursos digitais, até refletir sobre o uso de pronomes possessivos e demonstrativos nos textos.

É importante ressaltar aqui, como a utilização da literatura eletrônica, nesse caso releituras interativas de contos infantis clássicos, tornou possível o trabalho com as quatro habilidades básicas do ensino de língua estrangeira, a seguir: escuta, fala, leitura e escrita. Destacando que a literatura eletrônica passa a ser um instrumento eficaz para ser utilizado no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

5 RESULTADOS E REFLEXÕES DA EXPERIÊNCIA

Considera-se que a experiência de aplicação de ***cuentos electrónicos interactivos*** tenha sido de grande valia para estudantes do CELEM, supervisores e acadêmicos. Os estudantes do CELEM tiveram contato com o espaço universitário, pois a aula que envolveu a Literatura Eletrônica ocorreu no laboratório de informática da UFFS. Além disso, puderam utilizar computadores, que já fazem parte do seu cotidiano, mas de uma forma diferenciada, para aprender uma nova maneira de ler e estar em contato com a língua espanhola.

Destaca-se ainda que os estudantes do CELEM participaram de maneira positiva nas aulas aplicadas pelos estagiários, o que pôde ser comprovado a partir das análises realizadas e do conhecimento gramatical apreendido com o trabalho relacionado aos pronomes possessivos e demonstrativos, uma vez que este foi norteado a partir do uso da tecnologia em sala de aula.

Acredita-se que a experiência também foi positiva para a supervisora, professora de espanhol da escola. São momentos como o estágio em que se estabelece uma relação positiva entre escola e universidade e o acompanhamento de estágio, para além da contribuição da supervisora com os estagiários, permite que funcione como uma formação continuada aos professores do ensino básico que estão envolvidos.

Segundo Petit “[...] Para transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado.” (1999, p. 168). Pensando nisso, conclui-se que os acadêmicos, além de conhecerem e estudarem a Literatura Eletrônica, puderam mediar este tipo de leitura aos estudantes da escola. Caso a universidade, como seu centro formador, não apresentasse este tipo de obra aos acadêmicos, seria difícil que no futuro fossem leitores de Literatura Eletrônica e pudessem se tornar mediadores de este tipo de leitura.

Sabe-se que trabalhar com recursos informatizados durante as aulas é um desafio, comprovando, de maneira positiva, que o trabalho com textos eletrônicos em sala é, atualmente, além de uma realidade, uma necessidade no ensino de língua estrangeira, em especial no ensino de língua espanhola. Este estágio possui uma estrutura de orientação, observação, docência e socialização de resultados. Foi nessa última etapa em que se pode notar que uma experiência com leitura em tela, que atingiu seus objetivos, provoca nos outros estagiários a vontade de também desenvolver projetos semelhantes e se perde um pouco da insegurança que os recursos digitais ainda causam em professores e futuros professores.

Além do mais, foi possível afirmar que a leitura da versão eletrônica de *Caperucita sin capucha* permitiu que os acadêmicos compreendessem o papel do leitor e, como discute Hayles (2009), por meio da evolução tecnológica, esse papel amplia a autonomia e a liberdade de criação de sentidos sobre o texto.

A obra *Caperucita sin capucha* não está mais disponível, assim como o site que a ancorava. O que gerou tristeza nos envolvidos com o trabalho, pois esta e outras obras eram disponibilizadas gratuitamente e eram de fácil acesso. Pelo caráter interativo e por como,

comprovadamente ao longo deste artigo, o *Cuento Interactivo* auxiliava na aprendizagem da leitura em língua espanhola, fica o apelo e a comprovação da necessidade do desenvolvimento de mais literaturas eletrônicas para o público infanto-juvenil nesse formato.

REFERÊNCIAS

AA.VV., Clic,clic,clic. Cuentos Interactivos [recurso en línea], en: *Cuentos Interactivos* [www.cuentosinteractivos.org], España, s.f. Disponível em: <http://cuentosinteractivos.org>. Acesso em: 10 jun. 2017].

ALONSO, E. *Soy profesor* - aprender a enseñar 1. Madri: Edelsa, 2012.

HAYLES, N. Katherine**.** *Literatura Eletrônica*: novos horizontes para o literário. São Paulo, SP: Global, 2009.

LÉVY, P. *O que é virtual***?** São Paulo: Ed. 34. 2001.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34. 2010.

LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor*: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PETIT, M. *Leer el mundo*: experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2015.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SANTAELLA, L. *Comunicação Ubíqua*: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Portaria 370/GR/UFFS 2010*. Aprova o Regulamento de estágio da UFFS. Chapecó (SC), 2010.

"AI... AI... AI...", DE IRENE LISBOA: DIALOGISMO E INICIAÇÃO NOS INTERSTÍCIOS DO SONHO

Nara Dalagnol[i] (UFFS)
Fernando de Moraes Gebra[ii] (UFFS)

1 INTRODUÇÃO

Irene Lisboa (1892-1958), escritora portuguesa, publicou em 1958 a obra *Queres ouvir? Eu Conto* – História para maiores e mais pequenos se entreterem, da qual selecionamos, para construir nosso gesto interpretativo, a narrativa "Ai... Ai... Ai...", que, por sinal, já havia sido publicada anteriormente por Irene Lisboa em *13 Contarelos que Irene escreveu e Ilda ilustrou*, no ano de 1926.

Em "Ai... Ai... Ai...", a narradora relata seu sonho, em especial, espaços percorridos, dificuldades enfrentadas, além de destacar a tristeza por não concretizar as cenas vivenciadas no devaneio. O conto apresenta, ao final, o processo de transformação da personagem de "Ai... Ai... Ai..." em relação à etapa da vida, momento em que ela inicia a fase adulta de sua vida, uma vez que se liga ao elemento masculino. Também verificaremos a quase-transformação da personagem em relação à sociedade patriarcal, posto que a ruptura com esse modelo não se efetivará.

Desse modo, a construção da narrativa indica, além de alterações quanto à passagem das fases da vida da personagem, adesão ao modelo de sociedade patriarcal vigente à época da escrita do conto, porquanto a narrativa "Ai... Ai... Ai..." foi publicada em Portugal no período em que vigorava a ditadura salazarista. Nesse contexto, observamos, por exemplo, que o sistema governamental da época promoveu a divulgação de uma imagem ideal de mulher: a mulher/mãe submissa, dedicada ao lar e ao marido.

Ainda, conforme notaremos, o conto de Irene Lisboa apresenta relações dialógicas com as narrativas tradicionais, razão pela qual examinaremos o funcionamento das relações

---

[i] Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul; Brasil. E-mail: ndalagnol@yahoo.com.br.
[ii] Doutor em Letras, área de Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Brasil. E-mail: fernandogebra@yahoo.fr.

dialógicas entre o conto "Ai... Ai... Ai..." com as narrativas tradicionais "Cinderela" e "Bela Adormecida", centrando-nos na maneira como a personagem feminina é apresentada e o processo de transformação pelo qual passa. Para tanto, acionaremos os postulados de Mikhail Bakhtin, especialmente a noção de relação dialógica, que pode ser definida como as diferentes vozes que permeiam a construção de um discurso: "As relações dialógicas [...] Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas" (BAKHTIN, 2015a, p. 209). Ainda segundo Bakhtin, o dialogismo pode ser observado por meio do dialogismo interno e do dialogismo composicional. Ao longo da análise – apresentada na sequência do trabalho – trataremos desses conceitos e examinaremos como podem ser percebidos na construção discursiva.

2 O CONTO "AI... AI... AI..." E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Ao longo do conto de Irene Lisboa, o leitor depara-se com a apresentação de elementos mágicos, como vozes mágicas, pássaros falantes, monstros, a exemplo do que se extrai dos seguintes excertos: "Entre, pode entrar, disseram-me muitas vozes. Entrei, mas não vi ninguém" (LISBOA, 2014, p.32); "Rodeiam-me monstros de um só olho e de uma só pata" (2014, p. 35).

Já as escolhas linguísticas indicam a projeção da primeira pessoa do singular, em que a narradora do conto é também a personagem central:

> (1) **Sentei-me** no talude da estrada (LISBOA, 2014, p.32, grifo nosso);
> (2) **eu** tinha andado muito, estava cansada (2014, p.32, grifo nosso);
> (3) À **minha** frente havia um muro (2014, p.32, grifo nosso);
> (4) **Subi** a escada [...] **bati** a uma porta (2014, p.32, grifo nosso).

Após subir a escada, a personagem chega a um salão e é questionada acerca de seu aspecto físico, pois, em que pese destituída de beleza, magicamente, seu padrão é modificado para o espaço em que circulava, bela – "Quer ser linda? Quero." (LISBOA, 2014, p.32). Tal construção pode acionar vozes dos contos tradicionais, tanto para descontruir sentidos anteriormente propostos quanto para se alinhar com tais discursos.

Nesse sentido, por exemplo, em "Bela Adormecida" ("A Bela Adormecida no bosque") observamos que a personagem "Parecia até um anjo, de tão **bonita**" (PERRAULT, 2012, p.27,

grifo nosso), a “princesa, a mais **bela** do mundo” (2012, p. 29, grifo nosso). Já “Cinderela” (“Borralheira ou A chinelinha de cristal”) “mesmo com suas roupas ruins, não deixava de ser mil vezes mais **bonita** que as irmãs” (2012, p.60, grifo nosso). Em “Ai ... Ai ... Ai ...”, a personagem é descrita como:

> Tão **pobrezinha**!
> Olhei para um lado e para o outro. Era eu... parecia uma pobre...
> Venha cá!
> Dirigi-me à toa.
> **Quer ser linda**?
> Quero. Então não havia de querer?
> **E rica**?
> Também. (LISBOA, 2014, p.32-33, grifo nosso)

As escolhas linguísticas “bonita” e “bela” (contos de fadas) *versus* “pobrezinha” geram diferentes efeitos de sentidos. As primeiras construções qualificam a beleza da mulher, pois as personagens dos contos tradicionais são apresentadas como possuidoras de beleza, ao contrário do que ocorre, inicialmente, com a protagonista de “Ai... Ai... Ai...”.

Ao compor a narrativa a partir da escolha do adjetivo “pobrezinha”, percebemos que há dois movimentos (refutar e concordar) em relação a duas situações. Uma ocorrência refere-se à situação econômica da protagonista, outra em relação à aparência física. Assim, inferimos que a protagonista é pobre de beleza – “Quer ser linda? (LISBOA, 2014, p.32) – e também economicamente – “E rica?” (2014, p. 32). Logo, a necessidade de transformá-la, adequando-a ao espaço dos palácios pelos quais circularia, visto que uma princesa deve ser bela e rica ou pelo menos são ser pobre.

No primeiro momento, a construção pode remeter à imagem dos contos tradicionais “Cinderela” e “Bela Adormecida*”*, desconstruindo a imagem presente nessas narrativas, pois a protagonista de “Ai... Ai... Ai...” não é naturalmente linda como Cinderela e Bela Adormecida. Dessa forma, o primeiro movimento do conto de Irene Lisboa volta-se para a atualização das vozes que são acionadas, ou seja, uma protagonista pode não ser naturalmente exuberante como apresentam os contos tradicionais.

Considerando que há retomada e desconstrução da voz anterior, há, também, um segundo movimento, qual seja: o de manutenção da voz acionada, visto que a personagem de “Ai... Ai... Ai...” passa pelo processo de transformação em relação ao aspecto físico e material,

tornando-se bela e rica. Desse modo, a construção segue a proposta dos contos de fadas – personagens belas e detentoras de posses (herdeiras de um reino) –, porquanto no conto de Irene Lisboa a protagonista altera seu aspecto físico e recebe uma sacola com ouro: "eu aceitei: uma bolsa de malha de oiro bordada. Cheia." (LISBOA, 2014, p. 33).

Ao propor que o conto analisado retoma para atualizar e manter sentidos anteriormente propostos, abordamos o conceito de relações dialógicas, uma vez que "todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos" (FIORIN, 2008, p. 19). O dialogismo é conceituado por Bakhtin na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, quando assinala que "o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significante do enunciado, inclusive a uma palavra isolada [...] se ouvimos nela a voz do outro" (BAKHTIN, 2015a, p. 210).

De acordo com Bakhtin, toda a linguagem é dialógica. Ademais, um enunciado é composto por ecos de outros, com os quais pode concordar, refutar, complementar, convergindo ou divergindo. Portanto, a análise das relações dialógicas pode ser examinada tanto por meio do dialogismo interno, conforme proposto acima, quanto pelo composicional.

O dialogismo composicional convoca a voz – o discurso – do outro para compor a enunciação tanto por meio do discurso objetivado (direto, indireto) quanto pelo discurso bivocal (discurso indireto livre, paródia, estilização, polêmica clara ou velada). O caso mais comum em contos de fada tradicionais, a exemplo da famosa sequência do diálogo face a face do lobo com Chapeuzinho Vermelho, é o discurso direto, um discurso representado, objetificado, característico, típico, colorido:

> Este tem significação objetiva imediata, mas não se situa no mesmo plano ao lado do discurso do autor, e sim numa espécie de distância perspectiva em relação a ele. Não é apenas entendido do ponto de vista do seu objeto, mas ele mesmo é o objeto da orientação como discurso característico, típico, colorido. (BAKHTIN, 2015a, p. 213-4).

O discurso direto é marcado por dois centros e duas unidades do discurso: "a unidade da enunciação do autor e a unidade da enunciação do herói" (BAKHTIN, 2015a, p. 214). Trata-se, pois, de dois discursos, o discurso citante do autor ou do narrador, e o discurso citado, nitidamente separado do discurso citante, com uma autonomia estrutural e semântica. Conforme José Luiz Fiorin (2008), o discurso direto gera efeitos de verdade, isto é, ao contrário do discurso indireto em que o discurso citante prioriza apenas o conteúdo do citado, no caso de

discurso direto, o discurso citante apresenta o conteúdo e a expressão do citado, sendo "o discurso de uma personagem caracterológica ou tipicamente determinada" (BAKHTIN, 2015a, p. 214), como se percebe no conto "Ai... Ai... Ai...", na interação dialógica entre a protagonista e as personagens mágicas.

> (1) Tão pobrezinha!
> (2) Olhei para um lado e para o outro. Era eu... parecia uma pobre...
> (3) Venha cá!
> (4) Dirigi-me à toa.
> (5) Quer ser linda?
> (6) Quero. Então não havia de querer?
> (7) E rica?
> (8) Também. (LISBOA, 2014, p.32-33)

Nas construções (6) e (8), a voz da protagonista é apresentada por meio do discurso direto. Já em (1), (3), (5), (7), outra voz, também em discurso direto, é convocada para compor a narrativa, nitidamente separada da voz da narradora. Dessa forma, o "recurso do discurso direto faz que acompanhemos o desenrolar de seus pensamentos" (FIORIN, 2008, p. 35), ou seja, sabemos que a protagonista deseja alterar sua condição, porquanto compreende seu péssimo estado, bem como conhecemos a opinião que o outro possui acerca da protagonista – necessidade de melhorar as condições daquela que circula pelos palácios.

Considerando que um discurso aciona outro anterior, Bakhtin ressalta que "O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito" (BAKHTIN, 2015b, p. 52). Deste modo, uma construção responde a outra, constrói-se para o outro. Logo, se há elementos que possibilitam a transformação da protagonista do conto de Irene Lisboa, é possível buscar um discurso anterior que apresente essa proposta, a da personagem que necessita e encontra auxílio.

Portanto, há entre os contos tradicionais e o de Irene Lisboa um ponto de proximidade, pois em "Cinderela" lemos que "Foi só a madrinha tocá-la com o condão, e na mesma hora suas roupas se transformaram em trajes de ouro e prata recamados de pedras preciosas" (PERRAULT, 2012, p. 62). Nesse conto, Cinderela é auxiliada pela fada madrinha para que obtivesse roupas adequadas e pudesse, então, participar do baile. Já em "Ai... Ai... Ai..." consta que "vozes" dialogaram com a protagonista e a auxiliaram a entrar em conjunção com a beleza.

Destarte, considerando que todo "enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo" (BAKHTIN, 2011, p. 296), verificamos a relação (elo) a partir do acionamento do elemento auxiliador nos contos citados. O substantivo "madrinha" (versão de Perrault) indica quem ajuda a protagonista do conto de fada, para que sua aparência estivesse adequada para o baile.

Ressaltamos, ainda, que no conto "Cinderela", na versão de Charles Perrault, a transformação da condição degradante da protagonista ocorre por intercessão de uma fada madrinha, ao contrário da versão dos Irmãos Grimm, em que a protagonista planta o galho que derrubou o chapéu do pai, rega-o com suas próprias lágrimas até que ele cresce numa árvore onde aparece um pássaro branco: "Eliminando a árvore e substituindo-a por uma fada madrinha que aparece de repente, sem se esperar, vinda do nada, Perrault roubou da estória uma parte de seu significado mais profundo" (BETTELHEIM, 1980, p. 300).

Bruno Bettelheim considera a versão de "Cinderela" dos Irmãos Grimm um aprimoramento simbólico, pois a árvore representa o crescimento da protagonista, em meio à rivalidade fraterna, "Simboliza que a lembrança da mãe idealizada da lactância é parte importante da experiência interior, se a conservarmos viva dentro de nós, e pode suportar-nos mesmo nas piores adversidades" (BETTELHEIM, 1980, p. 297). Bettelheim encontra na árvore e no pássaro o símbolo da mãe: "Podemos reconhecer facilmente o pássaro branco como o espírito da mãe transmitido à criança através dos bons cuidados que ela lhe dá" (1980, p. 299-300).

Em "Ai... Ai... Ai...", a protagonista também é auxiliada a entrar em conjunção com a beleza, por vozes misteriosas objetivadas no conto por meio do discurso direto. Nessa linha, a relação dialógica entre os discursos promove a retomada do sentido projetado no conto tradicional, pois as narrativas indicam que as personagens sempre serão auxiliadas. Por outro lado, ao contrário do pássaro branco que Bettelheim também aproxima do "mensageiro do Eclesiastes" (1980, p. 299), relacionando-o com o espírito da mãe de Cinderela, "uns pássaros repetiam continuamente: ai... ai... ai..." (LISBOA, 2014, p. 33), funcionando como mau agouro ou oponentes dessa travessia iniciática. "Inimigos, meus inimigos! exclamo eu. Pois havemos de ver" (2014, p. 33), responde a narradora após cinco recorrências de "ai... ai... ai" dos pássaros e do desafio de "umas vozes" que lhe diziam "nunca lá chegará" (2014, p. 33), com referência

aos palácios da água, do vento e da luz, que funcionam como três estágios iniciáticos ascensionais.

Ao chegar ao palácio da luz e bater à porta da Lua, a transformação se faz mais avançada, pois como se sabe, a lua apresenta várias fases e se relaciona com esse processo de transformação. É nesse palácio cheio de luz que a protagonista encontra o rei, que também emana luz "do seu riso e da sua cara" (LISBOA, 2014, p. 36).

Assim, é possível construir duas leituras com relação a "Vou pela mão de um **rei**. Estou tonta, estou perdida. **Salvaste-me, adorada**. É isto que ele me diz. [...] **Sou tão feliz**! ia eu a dizer, de contente, quando ele me aperta ao coração. Nisto **acordo**" (LISBOA, 2014, p.36, grifo nosso). A primeira voltada à ruptura dos elementos da sociedade patriarcal: um rei, em disjunção com a felicidade, ao encontrar a mulher que lute por ele, sente-se forte e protegido. Considerando que os fatos ocorreram em sonho e num contexto de patriarcado, essa hipótese não prospera. A segunda, hipótese que vinga, refere-se à adesão ao patriarcado: a mulher como prolongamento do marido, conduzida por ele. No caso, a personagem, além de demonstrar felicidade ao ser governada pelo rei – figura masculina –, indica que segue o modelo patriarcal.

A sentença "Vou pela mão de um rei" (LISBOA, 2014, p.36) sugere que a personagem está preparada para manter uma relação de namoro ou de casamento com o outro, indício de que se encerrou a fase da infância. Já a construção "Ai... Ai... Ai... que pena não ser mais que um sonho" (2014, p. 36) reflete a tristeza pela não concretização dos fatos vivenciados no devaneio.

Desse modo, ao final do sonho, a personagem inicia outra fase da vida, porquanto o gesto interpretativo possibilita inferir que houve aproximação em relação à figura masculina – "quando ele me aperta ao coração" (LISBOA, 2014, p. 36). A construção "aperta ao coração" (2014, p. 36) insinua que a personagem masculina traz para junto de si a personagem feminina, abraçando-a, deixando que ela sinta o seu corpo, pois a pressiona contra si. Nesse contato – próximo, íntimo – a personagem descobre seus desejos, vontades, bem como percebe que não é mais uma menina. Ainda, ao caminhar ao lado de um rei, a princesa torna-se rainha – mulher.

A imagem da escada também possibilita compreender a transformação ocorrida. Ao subi-la, a personagem ainda era menina – "Sou princesa" (LISBOA, 2014, p. 34). Para

Bettelheim, a escada está relacionada à questão sexual: "Nos sonhos estas escadas representam tipicamente experiências sexuais" (BETTELHEIM, 1980, p. 273). E para a simbologia, nos

> sonhos, a escada, na qualidade de meio de ascensão, gera o medo, o temor, a angústia ou – ao contrário – a alegria, a segurança. [...] Associado à noção de *ritmo* [...] o símbolo da escada pode conter por vezes uma significação erótica, sendo que a ascensão, nesse caso, é a do desejo, que sobe até atingir o orgasmo. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p.381-382, grifo dos autores)

Logo, a escada, descrita tanto por Bruno Bettelheim quanto pelo *Dicionário de símbolos,* indica uma leitura voltada para a questão sexual. Utilizando essas duas leituras e verificando as marcas discursivas presentes no conto em estudo, compreendemos o processo de transformação da personagem que, após subi-la, aproxima-se do outro. Consequentemente, inicia a fase adulta, porquanto esteve, mesmo que em sonho, ao lado do rei.

Em "é uma escada! Levantei-me" (LISBOA, 2014, p.32), "Subi a escada até o cimo" (2014, p. 32), notamos a opção e o desejo de descobrir o desconhecido, de ascender, pois após subir a escada, a protagonista, além de encontrar um novo espaço, liga-se ao outro, que produz a sensação de segurança, alegria, felicidade, prazer: "Vou pela mão de um rei" (2014, p. 36), "Sou tão feliz! ia eu a dizer" (2014, p. 36), "quando ele me **aperta** ao **coração**" (2014, p. 36, grifo nosso).

Os recortes insinuam a ligação com o outro, revelando a descoberta da sexualidade, pois a personagem envolve-se com o elemento masculino, é levada por ele, o que lhe proporciona felicidade. Isso porque, conforme propusemos, a construção "quando ele me **aperta** ao **coração**" (LISBOA, 2014, p.36, grifo nosso) lembra a proximidade de corpos, sugerindo uma sensação diferenciada, prazer.

O processo de transformação ocorre no sonho (momento em que está próxima do elemento masculino): "Sou tão feliz! ia eu a dizer, de contente, quando ele me aperta ao coração. Nisto acordo. Ai... ai... ai... que pena não ser mais que um sonho!" (LISBOA, 2014, p. 36). A interrupção do período evidencia o desejo de querer a efetivação das cenas, visto que o conteúdo do "sonho" representa "uma **elaboração dos dados do inconsciente para transformá-lo em imagens efetivas**" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 847, grifo nosso).

Outros elementos que auxiliam a observar esse processo de transformação estão relacionados com as dificuldades enfrentadas durante o percurso da viagem (entre os palácios),

a exemplo do monstro que representa um dos obstáculos vencidos, descrito pela simbologia como "**o guardião de um tesouro**" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p.615, grifo dos autores). No caso, a protagonista triunfa, pois, muito embora rodeada por monstrengos (leões, monstros de uma só pata e um só olho), enfrenta-os, demonstrativo de coragem e de encerramento da fase infantil, caracterizada por elementos de proteção e de cuidado, que se tornam irrelevantes na vida da personagem.

A passagem de uma fase da vida para outra pode apontar para o que Bakhtin entende por romance de formação ou romance de educação. No romance de formação, a imagem estática da personagem é substituída pela "unidade dinâmica" (BAKHTIN, 2011, p. 219), pois se transforma (desenvolve-se, forma-se) ao longo do tempo. Na grande maioria dos romances estudados por Bakhtin em *Estética da Criação Verbal*, a personagem não se modifica ao longo do tempo, pois é pronta, construída como uma grandeza constante (BAKHTIN, 2011). Contudo, o espaço descrito pode sofrer alterações, mas não interfere na forma de atuação da personagem, que não se transforma.

Conquanto não haja transformação da personagem em alguns romances, no de formação há essa transformação, dado que, no sentido do que Bakhtin destaca, o romance de formação "produz a imagem do homem em formação. Em contraposição à unidade estática, aqui se fornece a unidade dinâmica da imagem da personagem" (BAKHTIN, 2011, p. 219), uma grandeza variável, pois está em constante modificação (formação) e quando o "tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida" (BAKHTIN, 2011, p. 220).

Destarte, no instante em que o tempo passa a integrar a vida da personagem, opera nela modificações. E, a depender da forma como ocorre a interiorização temporal, é possível identificar cinco tipos diferentes de romance de formação, quais sejam, aqueles que apresentam: 1) as mudanças na fase da vida; 2) uma experiência; 3) uma biografia ou uma autobiografia; 4) um romance didático-pedagógico e 5) uma formação concomitante do mundo e do homem.

O primeiro caso mostra "a trajetória do homem entre a infância e a mocidade e entre a maturidade e a velhice" (BAKHTIN, 2011, p. 220). Nessa forma, mudam-se as fases da vida. Ao examinar a construção do conto de Irene Lisboa, notamos que a narradora/personagem relata o que ocorreu consigo, descreve um momento de sua vida em que inicia o percurso como

menina (princesa) e o conclui como mulher (rainha – está ao lado do rei). Logo, encontramos características desse tipo de romance de formação no conto de Irene Lisboa, conforme se depreende da seguinte construção: "Olha a princesa, diziam" (LISBOA, 2014, p. 33); "Sou princesa" (2014, p. 34); "Vou pela mão de um rei" (2014, p. 36).

O segundo tipo de romance proposto por Bakhtin é definido pela "representação do mundo e da vida como *experiência*, como *escola*" (BAKHTIN, 2011, p. 220, grifo do autor). Assim, é possível verificar o compartilhamento de uma experiência, pois a modificação na vida da personagem de "Ai... Ai... Ai..." é marcada na construção do discurso relatado ao outro, deixando implícitas as descobertas de desejo, de vontades. *In casu*, passa-se da fase da infância para a vida adulta por meio do sonho (inconsciente), experiência compartilhada por meio da narração que se produz para o outro: "Era de noite e eu tinha andado muito, estava cansada" (LISBOA, 2014, p. 32); "Nisto acordo" (2014, p. 36); "que pena não ser mais que um sonho!" (2014, p. 36).

O romance de formação didático-pedagógico é o quarto tipo de romance, em que há um ensinamento explícito. Ao ler o conto, é possível que o leitor estabeleça uma relação de identificação com a personagem, uma vez que o público infantil, para o qual se destina a obra, também pode estar em processo de transformação. Logo, o conto pode sugerir um ensinamento, qual seja: as transformações podem ocorrer de diferentes formas, inclusive em sonho: "Olha a princesa, diziam" (LISBOA, 2014, p. 33); "Vou pela mão de um rei" (2014, p. 36); "que pena não ser mais que um sonho" (2014, p. 36).

A análise linguística, aliada aos aspectos teóricos, possibilitou inferir que há a presença de características do romance de formação no conto "Ai... Ai... Ai...", porquanto a personagem está em formação, sofre transformação. Ainda, considerando que ocorreu alteração apenas na personagem e não no mundo, as características da quinta forma de romance de formação não se efetivam na narrativa "Ai... Ai... Ai...". Também não há traços que indicam a apresentação de atributos do romance autobiográfico no conto em estudo, características presentes na obra *Voltar atrás para quê?* (1956).

Com relação ao conto tradicional "Cinderela" (versão de Perrault), a protagonista espera a chegada do príncipe. A passividade não é um traço da personagem de "Ai... Ai... Ai...", uma vez que é ela quem encontra o futuro companheiro. Considerando que um discurso se forma

"num clima do já dito" (BAKHTIN, 2015b, p. 52), verificamos que a construção "já dita" se volta para a proposta de uma personagem submissa, que aguarda por aquele que mudará o seu *status quo*. Nesse sentido, o já dito – conto de fadas – produz uma resposta, qual seja: a construção de uma personagem que busca o novo.

Em "Cinderela" (Perrault), a protagonista precisa passar por diferentes provações, suportando-as: ela executa as tarefas domésticas impostas pela madrasta, dorme no sótão, descansa ao lado do fogão junto às cinzas, além de não relatar ao pai as dificuldades enfrentadas. A construção dessa personagem propõe um modelo ideal de mulher: aquela que deve suportar todas as dificuldades, para, no futuro, ser salva pelo outro, conforme se verifica em:

> o filho do rei mandou apregoar ao som de trombetas que se casaria com aquela cujo pé se ajustasse perfeitamente à chinela (PERRAULT, 2012, p.65-66);
> [...] A chinelinha foi levada à casa das duas irmãs [...] Borralheira [...] disse sorrindo:
> - Quero ver se me serve! (2012, p.66);
> [...] aproximando a chinela de seu pezinho, viu que ela servia sem dificuldade e ficava justa como se tivesse sido moldada com cera (2012, p.66);
> [...] Ela foi levada à casa do jovem príncipe (2012, p66).

Já em "Ai... Ai... Ai...", é a protagonista que busca um novo destino, demonstra iniciativa (sobe a escada, chega a diferentes locais), encontra o rei – "Salvaste-me, adorada. É isto que ele me diz" (LISBOA, 2014, p. 36), ações que se distanciam da submissão de Cinderela vista acima. Destarte, nesse ponto, o conto em análise reformula o sentido instalado pelo conto tradicional, sobretudo na versão de Perrault, na qual é a fada madrinha quem opera a transformação, ao contrário da versão dos Irmãos Grimm, marcadas pelo longo processo de amadurecimento, como se percebe nos símbolos do galho, da árvore e do pássaro branco. No conto de Irene Lisboa, embora haja figuras adjuvantes que operam transformações na protagonista, é esta quem desempenha as provas qualificantes:

> (1) Subi a escada até o cimo e bati a uma porta. (LISBOA, 2014, p.32)
> (2) Desci a escada com a mão em que levava a bolsa na cinta. E depois, depois pus-me a caminhar. (2014, p.33)
> (3) E ponho-me a andar, a andar, a andar. (2014, p.33)
> (4) Tiro um punhado de moedas e arremesso-as aos leões. Ceguei-os. (2014, p.34)
> (5) Fujo, fujo, fujo. (2014, p.34)
> (6) Rodeiam-me monstros de um só olho e de uma só pata. Dou um ai. Nisto lembro-me da minha bolsa. Cego-os. (2014, p.35)
> (7) E o castelo desloca-se. Corro tanto, tanto! vou sempre atrás dele. (2014, p.35)
> (8) Vejo as portas todas fechadas e atiro-me de uma janela abaixo. (2014, p.35)
> (9) Tirei as últimas flores que tinha na cabeça e fiz com elas um ramo. (2014, p.35)
> (10) Estou a bater à porta da lua. (2014, p.35)

Nas sequências discursivas acima, encontram-se avanços e recuos, ascensão e queda. Entendida a simbologia da escada como experiências sexuais, é possível perceber os avanços e recuos dessa protagonista, cujo processo de maturação sexual está ainda em construção, em ações ascensionais (1) e descensionais (2), num processo iniciático cheio de provas qualificantes e obstáculos a serem transpostos, como os leões (4) e os monstros caolhos (6). O ato de cegar os leões e os monstros sugere a castração do poder fálico que tenta impedir o deslocamento da menina-mulher pela "estrada" noturna, pelos interstícios do inconsciente. No estudo psicanalítico acerca do conto "O homem de areia", de E. T. A. Hoffmann, no conhecido ensaio "O estranho", Sigmund Freud relaciona o medo de perder os olhos com o temor da castração: "O estudo dos sonhos, das fantasias e dos mitos ensinou-nos que a ansiedade em relação aos próprios olhos, o medo de ficar cego, é muitas vezes um substituto do temor de ser castrado" (1996, p.248-9). No conto de Irene Lisboa, é o feminino quem opera a castração do poder falocêntrico, representado por leões e monstros que lhe impediam o acesso, respectivamente, aos palácios da água e do vento.

Apesar de não haver submissão da personagem de "Ai... Ai... Ai...", no início do conto (ações que se diferenciam das apresentadas por Cinderela), notamos que ao encontrar a figura masculina, a protagonista do conto de Irene Lisboa abandona suas características (determinação, coragem para mudar) para ser guiada pelo outro: mulher levada pelo homem, sendo esse o desejo dela – "que pena não ser mais que um sonho!" (LISBOA, 2014, p. 36). Logo, opta por seguir as diretrizes do modelo patriarcal: mulher como extensão do marido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conto de Irene Lisboa, a narradora/personagem descreve os espaços que percorreu e as dificuldades enfrentadas durante o sonho. A construção discursiva permite inferir que houve um processo de transformação em relação à fase da vida da personagem (características do romance de formação), pois (1) enfrentar monstros (perigos, medos); (2) chegar aos diferentes locais e (3) desejar estar ao lado do outro, indicam maturidade, ou seja, início da fase adulta da vida da personagem. A partir da reconstrução do sonho, a personagem compreende que vive

um novo momento de sua vida (fase adulta), pois se ligou, mesmo que em devaneio, ao elemento masculino. Ao reconstruir o sonho, na forma de narrativa, compartilha a experiência vivenciada (característica do romance de formação), indicando que as mudanças pessoais podem ocorrer de diferentes formas, inclusive no sonho.

A personagem de “Ai... Ai... Ai...” demonstra determinação, coragem, pois mesmo em um espaços desconhecidos enfrenta os perigos, encontra soluções para as dificuldades. Ademais, a personagem está feliz por ser conduzida pelo personagem masculino. Ou seja, levada pela mão de um rei, esquece sua determinação, sua competência para enfrentar sozinha as dificuldades. Logo, submete-se às diretrizes do patriarcado: mulher considerada como extensão do marido – “Vou pela mão de um rei” (LISBOA, 2014, p.36).

É impossível deixar de perceber que a imagem de uma mulher fraca e incompetente para agir foi desconstruída na narrativa. Dessa forma, a transformação da personagem de Irene Lisboa, em relação ao patriarcado, poderia ser efetivada pela manifestação de sua determinação, não aceitando ser guiada pelo personagem masculino, proposta que não se efetivou porque aceitou ser conduzida pelo outro, o rei. Tem-se, pois, uma quase-transformação, pois embora a personagem passe por todas as provas qualificantes e enfrente perigos, acaba por aderir a uma estrutura patriarcal, ao ser conduzida pelo rei.

De acordo com Bakhtin (2015b, p.52, grifo do autor), “Todo discurso está voltado para uma *resposta* e não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável*”. Portanto, a construção de Irene Lisboa pode responder às construções dos contos de fadas, ora se alinhando ora desconstruindo os sentidos projetados. Nessa relação dialógica com as personagens dos contos de fadas é que analisamos a construção do conto e da personagem, visto que é pela relação de proximidade e de distanciamento em relação ao discurso anterior que o conto de Irene Lisboa também projeta seus sentidos. Desse modo, contemplamos a análise do funcionamento das relações dialógicas, que são extralinguísticas, isto é, ocorre entre enunciados assumidos por diferentes posições de sujeito.

Dito de outra forma, o conto “Ai... Ai... Ai...”, por ter um narrador construído pela autora Irene Lisboa, e funcionar como um enunciado por apresentar uma posição de sujeito e requerer uma resposta, enseja relações dialógicas com o “já dito”, com os contos de fada tradicionais, como “Cinderela”, nas versões de Perrault e dos Irmãos Grimm. “Cinderela” constitui um

enunciado também pelos mesmos motivos, pela marca autoral e por ensejar uma atitude responsiva nos fios dialógicos do discurso. Por fim, as relações dialógicas, por mais que sejam extralinguísticas, ancoram-se nas unidades da língua que se transformam em enunciados quando ganham autor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

______. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

______. *Teoria do romance I:* A estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015b.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant com a colaboração de André Barbault... [et.al]. Coordenação Carlos Sussekind. Tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. 27a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: _________. *História de uma neurose infantil*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago,1996. p. 233-270. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 17).

LISBOA, Irene. *Queres ouvir? Eu conto*. Organização e nota introdutória: Paula Morão. Prefácio de Violante Florêncio. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2014.

PERRAULT, Charles. *Contos da Mamãe Gansa*. Tradução de *Contes de ma Mère l'Oye* por Ivone C. Benedetti. Porto Alegre: L&PM, 2012.

IRONIA E SARCASMO EM MACHADO DE ASSIS E BORGES: ANÁLISE DE DOIS CONTOS

Patrícia Librenz[i] (UNILA)

1 INTRODUÇÃO

A ideia de realizar uma pesquisa em literatura comparada analisando contos surgiu quando definiu-se que seria Borges o contraponto de Machado de Assis. Além do fato de o argentino não haver escrito romances, segundo Fischer (2008), foi como contista que o brasileiro escreveu suas verdadeiras obras-primas. Definidos os dois autores, era necessário selecionar alguns contos e então analisar suas semelhanças – e dessemelhanças. A primeira e mais evidente afinidade que pode ser observada entre os dois gênios latino-americanos foi a linguagem irônica e, evidentemente, os desdobramentos autorizados por ela. Autores e objeto estavam, então, delimitados.

O conto brasileiro que fora escolhido para esta análise – *A chinela turca* – não figura dentre os mais conhecidos do escritor carioca, mas traz dados interessantes ao inserir um elemento insólito na narrativa – o que, inclusive, aproxima-o da ficção borgiana, que, ao longo de sua longa carreira literária, mergulhou fundo na ficção fantástica. Já o conto de Borges – *El Aleph* – homônimo ao livro do qual faz parte, está, possivelmente, dentre os mais conhecidos do escritor argentino.

O desenvolvimento deste artigo foi divido didaticamente em três seções. Na primeira seção, *Ironia versus sarcasmo: uma breve revisão de conceitos*, serão trazidas à tona algumas definições sobre ironia e sarcasmo, a fim de compreendê-las e diferenciá-las para, posteriormente, analisá-las nos textos escolhidos. Aqui, são trazidos à tona conceitos das mais diversas fontes e contribuições interessantes de uma grande estudiosa do assunto no campo linguístico, Beth Brait, que a partir de 1996, com a publicação do livro *Ironia em perspectiva polifônica*, tornou-se praticamente uma autoridade brasileira no assunto.

Na segunda seção, é feito um levantamento sócio-histórico do lugar de enunciação dos discursos estudados e do contexto cultural em que viviam os autores. Machado de Assis e Jorge

---

[i] Graduada em Letras e atualmente aluna do Mestrado em Literatura Comparada da UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: patricialibrenz@gmail.com

Luís Borges, tão próximos e tão distantes, estão colocados lado a lado em *Os discursos irônicos de Machado no Brasil pré-republicano do final do século XIX e de Borges na Argentina comunista do pós-Guerra*. Os aportes teóricos utilizados vão desde artigos científicos publicados por estudantes de pós-graduação até críticos literários consagrados, como Alfredo Bosi, Antonio Candido, Leyla Perrone-Moises, entre outros.

Por fim, a razão do artigo existir reside na análise literária propriamente dita. Na seção *A ironia e o sarcasmo em A chinela turca e El Aleph*, foi contraposto, em sequência, trechos selecionados dos contos a fim de demonstrar como essas figuras são trabalhadas nas obras de cada um dos autores mencionados. Para fundamentar esta análise, foram utilizados, essencialmente, trechos dos dois contos selecionados, com algumas observações interessantes de outros estudos já realizados em cima dos mesmos textos, que além de "conversarem entre si", dialogam, também, com tudo o que já foi exposto até a terceira seção. Este ponto foi o momento desta pesquisa em que se observou mais uma característica comum relevante a ser comparada em análises futuras, que certamente será abordada na Dissertação de Mestrado, pelo fato do tema exigir um longo diálogo com outros críticos e estudiosos desses dois grandes escritores.

2 IRONIA *VERSUS* SARCASMO: UMA BREVE REVISÃO DE CONCEITOS

A ironia tem o poder de exercer sobre o leitor uma espécie de encantamento, pois ao deixar de lado a seriedade, afasta o tédio e aproxima-se do humor, o que deixa o texto mais atraente. Trata-se de uma atitude linguística que vem sendo estudada há muitos séculos. Os primeiros estudos conhecidos sobre esse procedimento no ocidente datam de Sócrates.

A professora e crítica literária Sonia Neto Salomão (2016) explica que o conceito de ironia vem sofrendo uma série de revisões nos últimos anos e, assim, explica seu surgimento e seu percurso: "Enquanto simulação, a ironia seria alguma coisa de imoral porque na sua exagerada ficção simularia ignorância para melhor ressaltar o suposto saber [...]. É por isso que a ironia é tratada por Aristóteles não na *Poética* ou na *Retórica*, mas na *Ética*." (SALOMÃO, 2016, p. 151)

De acordo com o Dicionário eletrônico Houaiss (2009), ironia deriva do grego “eroneia”, que significa “ação de interrogar fingindo ignorância; dissimulação”. Em relação à literatura, o dicionário diz que ela é uma figura de linguagem “caracterizada pelo emprego inteligente de contrastes, usada literariamente para criar ou ressaltar certos efeitos humorísticos; uso de palavra ou expressão sarcástica; qualquer comentário ou afirmação irônica ou sarcástica.” (HOUAISS, 2009); já em relação à retórica, ela seria a “figura por meio da qual se diz o contrário do que se quer dar a entender; uso de palavra ou frase de sentido diverso ou oposto ao que deveria ser empregado, para definir ou denominar algo” (HOUAISS, 2009).

Pode-se notar que o Dicionário Houaiss traz a palavra sarcasmo como um sinônimo de ironia, classificando-o como “ironia cáustica”, cuja etimologia vem do grego “sarkasmos”, que significa “riso amargo” (HOUAISS, 2009). O sarcasmo, portanto, seria uma manifestação mais agressiva (ou “ácida”) da ironia, aproximando-se mais da zombaria.

O objetivo do sarcástico é escrachar, ridicularizar, enquanto que o ironista, mais sutil, não tem a intenção de criar um efeito desmoralizante, e sim convidar o interlocutor a partilhar da mesma opinião sem precisar falar diretamente o que se pensa; ou seja, diz-se o mesmo, mas sem deixar explícito. Em conformidade com as relevantes ideias da linguista Beth Brait (2008), nesse aspecto, igualmente, tem-se a ideia de ironia como discurso que insinua o contrário do que está querendo dizer. A partir dessa concepção, pode-se concluir que a ambiguidade da ironia reside no fato de ela ser uma atitude que vai contra a verdade para se dizer a verdade – ou aquilo que se acredita ser a verdade.

Brait (2008, p. 14), ao retomar as ideias do pensador italiano Umberto Eco, acrescenta que a ironia trata-se de um processo discursivo passível de ser observado em diferentes manifestações de linguagem e "cujo destino interpretativo deve fazer parte de seu próprio mecanismo gerativo", o que significa dizer que "atua segundo uma estratégia que inclui previsões do movimento do outro – tal como acontece em toda estratégia". Embora a ironia esteja presente em uma infinidade de textos, o foco deste artigo é identificá-la no âmbito literário para buscar entender com que objetivos ela foi utilizada pelos autores aqui estudados.

Brait (2008) menciona, ainda, as ideias de Schlegel, criador do conceito romântico de ironia, o qual afirma que ela é um elemento que garante ao poeta a liberdade de espírito. Ao encontro dessa concepção, que introduz a noção filosófica de ironia socrática na dimensão

literária, estão as ideias de Kierkegaard (2013), que afirma que quanto mais ironia houver no texto literário, mais livre será o poeta, com menos amarras à sua obra poética.

> Por isso, a ironia não está presente em algum ponto particular da poesia, mas sim onipresente, de tal modo que a ironia visível na poesia é por sua vez dominada ironicamente. Portanto, a ironia liberta ao mesmo tempo a poesia e o poeta. Mas para que isto possa acontecer é preciso que o próprio poeta domine a ironia. (KIERKEGAARD, 2013, p. 329)

Ainda de acordo com Brait (2008, p. 72), a ironia é estruturadora de textos e articuladora de discursos, uma vez que "os discursos literários irônicos demonstram uma força de ruptura com estilos anteriores, utilizando justamente a estratégia da ironia em seus diversos mecanismos a fim de representar e revelar as formas esgotadas". Mais adiante, veremos como Machado de Assis e Jorge Luís Borges utilizam-se da ironia e fazem dela um recurso de estilo literário. Para finalizar, a autora pontua que

> alguns estudiosos da literatura e mesmo escritores conceberam a ironia como princípio de estruturação de um texto. Ainda que não seja necessário mencionar autores e obras, pois isso significaria listar desde Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, passando por Defoe, Swift, Voltaire, Thomas Mann, Flaubert, Henry James, e ainda correr o risco de deixar de lado tantos outros tão representativos quanto Proust, **Machado de Assis e Borges**, basta lembrar, para os interesses de uma perspectiva discursiva, que esse enfoque dimensiona a ironia no nível do discurso, do texto, com todas as consequências que esse ponto de vista acarreta para a literatura, para a estética, para a teoria do conhecimento e para a própria teoria da linguagem. (BRAIT, 2008, p. 70 – grifo meu).

Como pode-se ver, Machado e Borges ocupam uma posição relevante na contemporaneidade ao se pensar em ironia literária. Ou seja, para estudar comparativamente as narrativas dos dois escritores faz-se necessário levar em conta a riqueza e a intenção de seus discursos irônicos.

3 OS DISCURSOS IRÔNICOS DE MACHADO NO BRASIL PRÉ-REPUBLICANO DO FINAL DO SÉCULO XIX E DE BORGES NA ARGENTINA COMUNISTA DO PÓS-GUERRA

Ao encontro do que já foi exposto e, para introduzir esta seção, consideremos alguns aspectos acerca do contexto histórico das narrativas e, para isso, valemo-nos das palavras de Barros (2000, p. 7).

> O texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas. Nesse caso, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido. Teorias diversas têm também procurado examinar o texto desse ponto de vista, cumprindo o que se costuma denominar *análise externa do texto*.

Jorge Luís Borges nasceu na Argentina, em 1899, mas mudou-se com a família para Genebra, na Suíça, em 1914, retornando a Buenos Aires somente em 1921. Devido à tradição familiar, mas também ao fato de haver frequentado os bancos escolares da Suíça, seu estilo é extremamente letrado. Borges trouxe consigo, no retorno à América Latina, uma grande influência da literatura europeia (inglesa, espanhola, francesa, entre outras), dentre as quais podemos destacar a mais importante e relevante delas para a sua longa carreira de escritor: a novidade da literatura fantástica, que sacudia a Europa naqueles tempos. A crítica literária argentina Beatriz Sarlo (2008, p. 101-102) afirma que

> seus contos dos anos de 1930 e 1940 podem ser lidos como resposta hiperliterária não apenas a acontecimentos na Europa, onde o surgimento do fascismo e a consolidação de um regime comunista na URSS preocupava todos os intelectuais liberais, mas também às desventuras da democracia na Argentina [...]. No movimento literário suscitado por essas mudanças, Borges levou a cabo a invenção literária de um passado e a ordenação fantástica em oposição a uma realidade insuportável [...].

Em um mundo pós-holocausto, as alusões anteriores a respeito da produção estética de Borges situam muito bem o conto analisado neste estudo, *El Aleph* (1949), além de, igualmente, explicarem a preferência do escritor argentino pela ironia e pela literatura fantástica. No campo mais relacionado à história, a mesma autora, em um livro distinto, situa a obra ficcional de Borges em meio a uma grande transformação pela qual passava a capital argentina, especialmente na década de 1920, quando Borges deixou Genebra e voltou ao seu país de origem:

> Durante los años en que Borges estuvo ausente se consolidaron cambios que habían comenzado en el último tercio del siglo XIX. Entonces, Buenos Aires ya estaba en construcción técnica y urbana; cuando Borges regresó, el impulso constructivo iba borrando las cualidades aldeanas e hispano-criollas […]. (SARLO, 2007, p. 151)

A Chinela Turca (1882) é uma obra publicada em um livro de coletânea de contos, denominado *Papéis Avulsos*. O historiador Sidney Chalhoub relembra as ideias de John

Gledson, ao mencionar que "as histórias reunidas por Machado de Assis em *Papéis Avulsos* têm em comum o tema da identidade nacional" (2003, p. 127). Trata-se de um texto produzido no contexto do Realismo/ Naturalismo, em uma sociedade patriarcal e escravocrata do Segundo Império: "No plano político, defendiam ideias republicanas e, não raro, socialistas; repudiavam a Monarquia, o Clero e a Burguesia, considerando-as peculiares ao Romantismo" (MOISÉS, 2001, p. 15).

Ao refletir sobre o contexto histórico dos autores, o escritor e crítico literário Luís Augusto Fischer (2008, p. 33-34) menciona alguns pontos comparativos interessantes:

> Primeiro de tudo, o Brasil foi colônia portuguesa [...], ao passo que a Argentina é um feito do império espanhol [...]. O Brasil alcançou um momento de grande empuxo econômico a partir da Independência, com o café produzindo em esquema tradicional no país [...] em combinação com a estabilidade institucional da monarquia [...]. Já a Argentina, com uma história política muito mais instável pela mesma época, tem um apogeu entre o final do século 19 e o período do pós-Primeira Guerra Mundial, em que vendeu carne, lã e trigo para a Europa e acolheu imigração espontânea num volume impressionante (na altura de 1914, metade da população de Buenos Aires é nascida em outro país).

Não é de hoje que a ironia machadiana chama atenção de críticos e pesquisadores da literatura. De acordo com Salomão (2016, p. 150), "dois aspectos de uma estrutura amalgamada apresentam-se quando consideramos a ironia na prosa machadiana: a ironia como função retórica e enquanto postura ético-filosófica do autor-narrador". O historiador e crítico literário Antonio Candido, em seu conhecido ensaio *Esquema Machado de Assis*, comenta:

> Logo que ele chegou à maturidade, pela altura dos quarenta anos, talvez o que primeiro tenha chamado a atenção foram a sua ironia e o seu estilo, concebido como "boa linguagem". Um dependia do outro, está claro, e a palavra que melhor os reúne para a crítica do tempo talvez seja finura. Ironia fina, estilo refinado, evocando noções de ponta aguda e penetrante, de delicadeza e força juntamente. (CANDIDO, 1995, p. 3)

Salomão considera que a "ironia socrática" é a mais decorrente na ironia machadiana. Trata-se da estratégia de "esconder a própria opinião, transformando-se uma afirmação que se desejaria fazer em uma pergunta que simula incerteza ou falta de convicção" (SALOMÃO, 2016, p. 150). Essa concepção de ironia socrática aparece dicionarizada e já fora comentada na seção anterior, trata-se da ação de dissimular, fingindo ignorância.

A historiadora e crítica literária Leyla Perrone-Moisés (2007) aponta que "ambos os escritores são finos cultores da ironia, justamente aquela que falta ao nacionalistas; uma falta de ironia decorrente de sua incapacidade de distanciamento e de seu apego a uma mitologia

metafísica que conduz à guerra, ou simplesmente ao ridículo." (PERRONE-MOISÉS, 2007, p. 96). A autora considera que

> Machado de Assis e Borges encenaram ironicamente, em suas obras ficcionais, o inextricável paradoxo do nacionalismo. Enquanto os escritores menores cedem ao provincianismo ou, inversamente, à imitação e à influência, os maiores tecem um intertexto irônico, em que os elementos estrangeiros e os locais produzem uma combinatória inédita, que engrandece tanto a literatura nacional como a internacional. (PERRONE-MOISÉS, 2007, p. 96)

Para Fischer (2008), Borges aprendeu a ironia à medida que amadureceu. Embora o escritor argentino seja um ironista mais sutil do que o brasileiro, a crítica argentina, Beatriz Sarlo (2008, p. 112), aponta que "a comicidade, o ceticismo e a ironia são as armas do pessimista e do agnóstico", adjetivos que o próprio Borges atribuía a si. No seguinte trecho, Sarlo (2008, p. 87) ressalta essa característica no argentino:

> Toda obra de Borges é um elogio da formalização: o escritor sabe que a imaginação é inacessível sem as figuras de linguagem e a sintaxe da narração. Borges, o melhor artesão, tem olho para a forma: daí, também, seu gosto pela paródia, pelo pastiche, pelas ligeiras modificações, pela superfície dúplice da ironia [...]

Apesar de terem conquistado semelhante status de importância social em seus respectivos países de origem, Machado e Borges pertenceram a classes sociais bem distintas. Borges nasceu em uma família de classe média, foi alfabetizado em inglês pela avó antes de aprender a ler em espanhol, tendo, portanto, contato com as duas línguas de maior prestígio acadêmico no mundo. Já Machado, segundo o crítico literário Alfredo Bosi (2007, p. 51), foi

> nascido e criado no meio das assimetrias sociais brasileiras, tão agudas e persistentes, e olhando por dentro as perversões que as secundavam, aprofundou antes o veio negativo, cético e crítico, da Ilustração e da análise moral clássica do que o veio confiante do individualismo burguês, que teria no *spencerismo* do último quarto do século a sua expressão desenvolta entre nós como em boa parte da cultura liberal do Ocidente.

Já quanto ao aspecto estético da linguagem e, mais particularmente, no tocante à função da ironia, para a crítica literária argentina, "a sem-cerimônia de Borges permite-lhe exercer a ironia para refletir, livre de superstições hierárquicas, sobre os procedimentos da literatura" (SARLO, 2008, p. 90). Já quanto à função desse elemento discursivo, na análise da obra do autor brasileiro, a ironia

> revela o caráter ético da escrita machadiana num momento em que o romance [...] realista-psicológico [...] se ligava à constatação da perda de qualidade da existência, expressando, no mundo ocidental, o sentimento de vazio axiológico que a civilização da máquina e do mercado começava a instaurar. (SALOMÃO, 2016, p. 156)

Além da relevância e da representatividade de Machado de Assis e Jorge Luís Borges para a literatura latino-americana, o que os aproxima, esteticamente, é que ambos trazem consigo uma intensa tradição da literatura clássica universal, especialmente a grega, e uma influência forte da literatura de língua inglesa. A predileção por temas metafísicos, tidos como universais, acaba sendo a característica mais inquietante aos analistas de seus textos, uma vez que se busca um elo com o contexto histórico, com o lugar de enunciação daquele discurso, e nem sempre se encontra, já que muitas de suas obras são atemporais.

Tanto o brasileiro quanto o argentino perpassaram pela literatura fantástica e produziram obras que hoje a crítica classifica como pertencentes ao insólito ficcional, sendo que esses textos estão permeados pela presença de um discurso fortemente irônico. Essas características de suas obras, por vezes, colocam em cheque a própria credibilidade de seus narradores, o que, consequentemente, também inscreve essas narrativas fora do âmbito dos sistemas de verdade legitimados na época em que foram escritas, revelando, também, a experimentação literária que constitui a riqueza de suas ficções.

4 A IRONIA E O SARCASMO EM *A CHINELA TURCA* E *EL ALEPH*

A chinela turca (1882) narra, em terceira pessoa, um episódio vivido pelo bacharel Duarte que, em uma determinada noite do ano de 1850, quando estava se preparando para ir a um baile, fora interrompido pela notícia inesperada de que o major Lopo Alves o aguardava na sala.

> Duarte estremeceu, e tinha duas razões para isso. **A primeira era ser o major, em qualquer ocasião, um dos mais enfadonhos sujeitos do tempo.** [...] **a chegada de Lopo Alves era uma verdadeira calamidade**. (ASSIS, 1994, p. 1 – grifo meu)

Cabe, aqui, relembrar que, como recurso estilístico, a ironia é “usada para criar ou ressaltar certos efeitos humorísticos; o uso de palavra ou expressão sarcástica; qualquer comentário ou afirmação irônica ou sarcástica.” (HOUAISS, 2009). Na primeira ocorrência, pode-se notar o tom sarcástico e jocoso atribuído ao major, por ser ele uma visita indesejável

em qualquer situação, não apenas por se tratar de um baile, mas por ele ser uma pessoa enfadonha, desagradável. Na segunda ocorrência, temos a expressão "calamidade", que é uma palavra comumente usada para dar ideia de uma situação catastrófica, de extrema desgraça, trazendo consigo noção de destruição. Portanto, ao ser utilizada nesse contexto para traduzir o desespero vivido pelo narrador, assume um tom exagerado, que, por sua vez, cria o efeito humorístico.

Em *El Aleph* (1949), o personagem chama-se Jorge Luis Borges e a história é narrada em primeira pessoa. Após o falecimento de sua namorada Beatriz Viterbo, Borges decide visitar sua casa a cada aniversário da falecida, a fim de cumprimentar o pai e o primo da moça e, para isso, sempre levava livros de presente. Segundo as palavras de Micali (2014, p. 1), trata-se de

> uma narrativa ficcional construída numa linguagem irônica, crítica, e por vezes paradoxal, se considerarmos as estrofes líricas inseridas no texto de autoria do narrador-protagonista e do antagonista – se é que se pode chamá-lo assim –, o personagem Carlos Argentino Daneri, alguém que se autoconclama um poeta invulgar.

O tom sarcástico e jocoso da ironia fica bem evidente na apresentação que o narrador-personagem Borges faz de Carlos Argentino, primo-irmão de sua falecida namorada:

> Ejerce no sé que **cargo subalterno** en una biblioteca ilegible de los arrabales del Sur; es autoritario, pero también **es ineficaz**; […] Su actividad mental es continua, apasionada, versátil y del todo **insignificante**. Abunda en **inservibles analogías y** en **ociosos escrúpulos**. (BORGES, 2016, p. 194 – grifos meus)

Quando Duarte finalmente foi à sala receber Lopo Alves, a ironia retórica fica evidente pelo discurso no qual o bacharel fala exatamente o oposto do que aquela visita significava: "-Que bom vento o trouxe a Catumbi a semelhante hora? perguntou Duarte, **dando à voz uma expressão de prazer, aconselhada não menos pelo interesse que pelo bom-tom**." (ASSIS, 1994, p. 2 – grifo meu). A simulação da expressão de prazer "aconselhada pelo interesse" devia-se ao fato do major ser parente de Cecília, a moça que Duarte pretendia encontrar em um baile que ocorria naquela mesma noite.

Duarte, então, recebeu a notícia de que Lopo Alves havia escrito um drama de 180 páginas e que este fora procurá-lo na expectativa de que o bacharel o lesse, naquela noite, para dar-lhe um parecer literário. O narrador menciona que, neste momento, Duarte relembra que Lopo Alves sempre teve gosto pela literatura, mas deixa claro que seus textos sempre foram de

baixa qualidade estética. A atitude linguística é, portanto, sarcástica, por aproximar-se da zombaria:

> Duarte procurou desviar **aquele cálice de amargura**; mas era difícil pedi-lo, e impossível alcançá-lo. **Consultou melancolicamente o relógio** [...], **enquanto o major folheava paternalmente as cento e oitenta folhas do manuscrito**. (ASSIS, 1994, p. 2 – grifos meus)

Já o personagem antagonista de Borges, em El Aleph, ao contrário do personagem do conto de Machado de Assis, dispensava elogios à sua obra e exigia "franqueza rude". Carlos Danieri agia com arrogância e falta de modéstia, fato que Borges narra com sarcasmo ao mencionar o pedantismo literário:

> Comprendí, entonces, la singular invitación telefónica; **el hombre iba a perdirme que prologara su pedantesco fárrago. Mi temor resultó infundado**: Carlos Argentino observó, con **admiración rancorosa**, que no creía errar el epíteto al clasificar de sólido el prestigio logrado en todos los círculos por Álvaro Melián Lafinur, hombre de letras, que, si yo me empeñaba, prologaría con embeleso el poema. (BORGES, 2016, p. 200)

Enquanto isso, no conto brasileiro, Lopo Alves, que se sentia em casa, não fez cerimônias ao sugerir a Duarte que fossem ao seu escritório para que este procedesse à leitura. Neste trecho, recheado de expressões hiperbólicas, o senso de humor do narrador e a intenção de causar um efeito cômico e sarcástico fica aparente

> Era indiferente, para o bacharel, **o lugar do suplício**; [O major] disse ao moleque que não deixasse entrar ninguém. **O algoz não queria testemunhas** [...]. Lopo Alves tomou lugar ao pé da mesa, tendo em frente o bacharel, que **mergulhou o corpo e o desespero numa vasta poltrona** de marroquim [...] (ASSIS, 1994, p. 3)

O drama dividia-se em 7 quadros e, ironicamente, o narrador expressa a falta de qualidade e de originalidade ao falar que "**Nada havia de novo naquelas cento e oitenta páginas, senão a letra do autor**. O mais eram os lances, os caracteres, as *ficelles*, e até **o estilo dos mais acabados tipos do romantismo desgrenhado**." (ASSIS, 1994, p. 3 – grifo meu). Aqui percebe-se a intenção de Machado de Assis ao criticar o Romantismo e a falta de originalidade de alguns escritores do período que, não só fora anterior ao seu, mas do qual ele mesmo fez parte durante o período transição Romantismo/ Realismo, trazendo à tona a ideia de que o estilo estava dominado por formas esgotadas, resultando, portando, em ultrapassado. A

ironia desse trecho pode ser classificada como "fina", por ser mais sutil e, portanto, exigir um certo grau de conhecimento e interpretação do que se buscava criticar.

Situação semelhante ocorre na obra argentina, quando Borges critica até mesmo a prolixidade da exposição oral de Danieri:

> **Tan ineptas me parecieron esas ideas, tan pomposa y tan vasta su exposición, que las relacioné inmediatamente com la literatura;** le dije que por qué no las escribía. **Previsiblemente respondió** que ya lo había hecho: esos conceptos, y otros no menos novedosos, figuraban en el […] Canto-Prólogo de un poema en el que trabajaba hacía muchos años. (BORGES, 2016, p. 195 – grifo meu)

Esta citação retirada do conto argentino remete-nos a seguinte reflexão: "Borges asumió la escritura como una creación secreta, críptica, e inconclusa. Basado en esta convicción desdeñó las críticas y se independizó de las formas tradicionales de escritura." (CAVALLIN CALANCHE, 2008, s/p). É interessante observar, ainda, que Borges pedira a Carlos Argentino que lesse a ele um trecho de seu poema; após o feito, o autor dos versos opinou sobre sua própria obra poética: "– Estrofa a todas luces interesante" (BORGES, 2016, p. 196). O narrador segue criticando com sarcasmo a obra do primo de Beatriz: "Otras muchas estrofas me leyó que también obtuvieron su aprobación y su comentario profuso. **Nada memorable había en ellas; ni siquiera las juzgué mucho peores que la anterior.**" (BORGES, 2016, p. 197 – grifo meu). Micali (2014, p. 3), ao referenciar Ferraz, ressalta que

> a ironia revela uma visão crítica sobre o mundo, e isto se reflete na literatura a partir das experiências do homem na realidade que o cerca. Neste sentido, o narrador-autor de "O Aleph" demonstra ser um ironista, pela maneira cínica como narra a sua relação de amizade com o primo de Beatriz, Carlos Argentino Daneri, a exemplo da expressão supracitada "aniversários melancólicos e inutilmente eróticos".

O tom sarcástico, nas duas obras, é utilizado para zombar, ridicularizar e colocar em cheque a credibilidade do antagonista (se é que se pode denominar assim os personagens Lopo Alves e Carlos Argentino) e até mesmo a satisfação na loucura (ou na morte) do outro. Isso pode ser observado na obra de Borges: "me asombró no haber comprendido hasta ese momento que Carlos Argentino era un loco [...]. **La locura de Carlos Argentino me colmo de maligna felicidade; intimamente, siempre nos habíamos detestado.**" (BORGES, 2016, p. 203 – grifo meu). E na de Machado, também:

> Eram quase onze horas quando acabou a leitura deste segundo quadro. **Duarte mal podia conter a cólera;** era já impossível ir ao Rio Comprido. Não é fora de propósito conjeturar que, **se o major expirasse naquele momento, Duarte agradecia a morte como um benefício da Providência**. Os sentimentos do bacharel não faziam crer tamanha ferocidade; mas **a leitura de um mau livro é capaz de produzir fenômenos ainda mais espantosos**. (ASSIS, 1994, p. 3 – grifo meu)

Nesta altura da narrativa machadiana, deparamo-nos com a intenção de se criar uma certa expectativa no leitor – quais seriam esses outros fenômenos "ainda mais espantosos"? Com o que acontece a seguir, Machado de Assis começa a ingressar no terreno do insólito e da literatura fantástica, ao mesmo tempo em que adentra no mérito do ofício de se fazer ficção.

De acordo com Oliveira (2010, p. 2), neste enredo, o escritor carioca "deixa transparecer algumas de suas concepções sobre o fazer literário, demonstrando, inclusive, compartilhar de alguns preceitos que seriam muito discutidos pela Modernidade." O conto é encerrado com a seguinte frase de Duarte: "tu me salvaste de uma ruim peça com um sonho original, substituíste-me o tédio por um pesadelo: foi um bom negócio [...] e uma grave lição: provaste-me ainda uma vez que o melhor drama está no espectador e não no palco." (ASSIS, 1994, p. 10). Conforme observado por Correia (2015), este conto trata-se de uma combinação entre crítica literária e ficção e, para Meirelles (2004, p. 9)

> Quando o major havia falado sobre a composição de seu drama, Duarte havia prometido recomendá-lo a amigos que tinha no Correio Mercantil. O Jornal do Comércio que surge, agora, no sonho, nas mãos do major é um deslocamento do Correio Mercantil. Este é o fragmento da volta sutil à vigília, quando o leitor descobre que tudo não passou de um sonho.

Semelhante conclusão pode ser observada no texto de Borges, quando diz: "Comprendí que el trabajo del poeta no estaba en la poesía; estaba en la invención de razones para que la poesía fuera admirable; naturalmente, ese ulterior trabajo modificaba la obra para él, pero no para otros." (BORGES, 2016, p. 197). Este trecho permite-nos conduzir a análise deste conto na mesma direção do brasileiro: o texto borgiano aqui também pode ser lido à luz da metaliteratura. A seguinte citação de Massa (2014, p. 421) sustenta esta tese: "A literatura no conto é reconhecida como limitada, contaminante; descrever o Aleph em forma de livro ou encontrar uma imagem equivalente tal qual o protagonista espera seria apenas tingi-la de falsidade".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ponto a ser considerado é que as duas obras podem ter a metaliteratura como possível chave de leitura, mas tornou-se inviável analisar dois contos sob essa perspectiva também, uma vez que, para trabalhar dois conceitos e analisá-los comparativamente, faz-se necessário mais que um artigo científico. Então, devido aos desdobramentos e as possibilidades de discussão que esse assunto levantaria, optou-se, neste trabalho, por desenvolver esta crítica comparatista apenas em cima do conceito de ironia.

Assim, o levantamento bibliográfico e os fichamentos realizados sobre metaliteratura serão utilizados posteriormente, em um capítulo da dissertação, no qual se pretende trabalhar com este elemento estético, além de aprofundar esta análise. O que se pode considerar deste trabalho é que nos textos escolhidos o sarcasmo foi mais recorrente.

A ironia, mais sutil, não está a serviço do humor. Embora também provoque o riso, seu objetivo é convidar o leitor a uma reflexão. O que pudemos observar na maior parte dos trechos selecionados é que o narrador estava determinado a ridicularizar os antagonistas, realizando observações muito peculiares em situações bastante burlescas. Este é justamente o segundo ponto a ser considerado.

Quando se trata de estudar o cânone literário, o objetivo desses grandes autores nunca fica explícito, mas pode-se fazer algumas deduções. Como observado no final da análise, as duas narrativas versam sobre o mesmo tema: “o fazer literário”. Elas não têm o objetivo de provocar reflexão acerca de um fato ou acontecimento social, tampouco existencial. Não há críticas rígidas e diretas a costumes de uma sociedade, como é comum de se ver nas obras de Machado de Assis – que, para disfarçar essa crítica, utilizava-se do que Antonio Candido muito bem definiu como “ironia fina”. No tocante a Borges, embora se trate de um conto metafísico, o que ele trata e ironiza em El Aleph não é uma grande questão existencial, algo recorrente em sua obra ficcional – mas sim uma atitude linguística e literária.

Vamos admitir que exista uma intencionalidade por detrás de um discurso irônico e que fatos sociais, históricos e grandes questões existenciais (dessas sobre as quais a filosofia nunca se cansa em refletir) sejam mais importantes do que a arte. Uma vez acolhida a ideia de que a literatura é arte e que a arte, embora tenha uma relevância e uma função social importantes, não

ocupa o centro das grandes discussões da humanidade. Então, presume-se que essa seja a razão pela qual o assunto pode ter sido tratado com menos seriedade pelos escritores, que resolveram usar o sarcasmo para "brincar" com o "fazer literário" e para ridicularizar algumas atitudes literárias que consideravam pedantes. Como já mencionado, esta análise não é conclusiva e ainda será aprofundada em sua totalidade em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. A chinela turca. *In: Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BORGES, Jorge Luís. El Aleph. In: *El Aleph*. 10. ed. – Buenos Aires: Debolsillo, 2016.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis:* o enigma do olhar. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2a. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

CANDIDO, Antonio. Esquema Machado de Assis. *In: Vários Escritos*. 3a. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLIN CALANCHE, Claudia. *Posibilidades de la metáfora en Borges.* Atenea (Concepc.), Concepción, n. 498, p. 45-54, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622008000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2017.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador.* São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CORREIA, Marlene de Castro. *Atualidade da crítica de Machado de Assis.* Machado Assis Linha, São Paulo , v. 8, n. 16, p. 3-26, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-68212015000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2017.

FISCHER, Luis Augusto. *Machado e Borges – e outros ensaios sobre Machado de Assis.* Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário eletrônico Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KIERKEGAARD, Soren Aabye. *O conceito de ironia constantemente referido a Sócrates*; tradução Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MASSA, Isadora Bortoluzz. *Simultaneidade na literatura* — uma breve comparação de exemplos. In: Revista Versalete, nº 3, p. 416-428, 2014. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol2-03/416IsadoraMassa.pdf>. Acesso em 07 jun. 2017

MEIRELLES, Carlos Eduardo Frazão. *A Chinela Turca*: desejo e gozo na fantasia. Psicol. USP, São Paulo , v. 15, n. 1-2, p. 295-308, June 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000100026&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2017.

MICALI, Danilo Luiz Carlos. *O traço irônico do lirismo de Borges em O Aleph, e a ironia existencial de Quiroga em A galinha degolada*. Anais do SILEL. Volume 3, Nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_749.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

OLIVEIRA, Raquel P. M. *A chinela turca*: A contribuição dos antigos e a intuição da modernidade. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/01/Raquel-Peralva-Martins-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Machado de Assis e Borges: nacionalismo e cor local. *In: Vira e mexe, nacionalismo:* paradoxos do nacionalismo literário. São Paulo: Cia das Letras, 2007. (p. 81-96).

SALOMÃO, Sonia Netto. Machado lúdico: os percursos da ironia. *In: Machado de Assis e o cânone ocidental: itinerários de leitura.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

SARLO, Beatriz. Jorge Luis Borges. *In: Escritos sobre literatura argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

________. *Jorge Luis Borges, um escritor na periferia*; tradução Samuel Titan Jr. São Paulo: Iluminuras, 2008.

A REVISTA CACIQUE E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIRCULAÇÃO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO RIO GRANDE DO SUL

Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior[i] (UFPEL)
Vania Grim Thies[ii] (UFPEL)

Figura 01

Fonte: Acervo Hisales

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho origina-se de uma pesquisa realizada no âmbito dos acervos do grupo História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES)[iii] e tem por objetivo estudar analiticamente exemplares da revista CACIQUE, periódico literário com forte princípio pedagógico de formação do leitor, publicada no estado do Rio Grande do Sul, pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS), da Secretaria de Educação e

[i] Mestrando do curso de pós-graduação em Educação, UFPEL, Brasil. E-mail: juuniorferreira@yahoo.com.br
[ii] Profª. Drª. do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação, UFPEL, Brasil. E-mail: vaniagrim@gmail.com
[iii] O Hisales é um grupo de pesquisa vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. O Hisales tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional. A sala do referido grupo está localizado no Campus II - UFPel. Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H. CEP: 96.010-280 - Pelotas/RS, e é aberta para pesquisa e visitação. Ver mais em http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/.

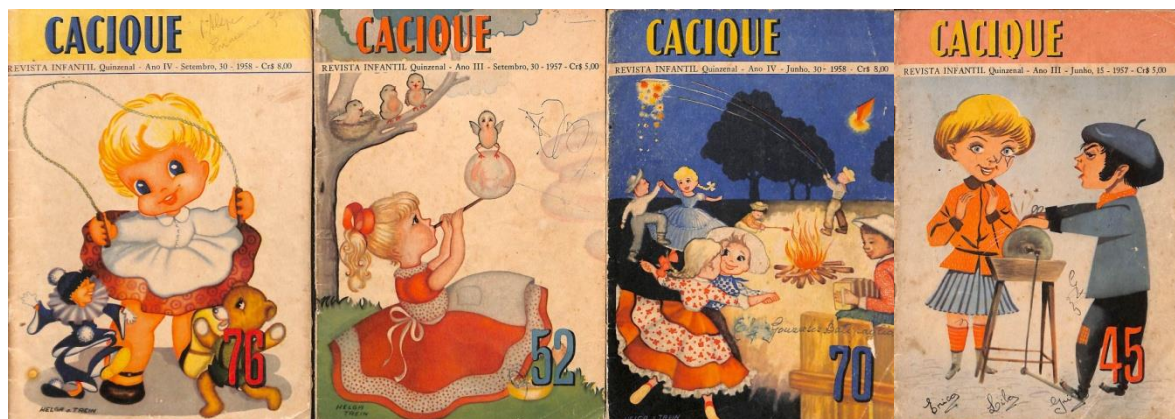
Cultura (SEC/RS), no início da segunda metade do século XX. Das 167 edições publicadas da revista CACIQUE, o HISALES possui, recebidas por meio de doação e resguardadas em seu acervo, 17 delas – os números 39, 55, 67, 70, 76, e a sequência de dez números que vai do 42 ao 52.

Este texto, resultante do trabalho do trabalho prévio análise, apoia-se muito em estudo de Bastos (2006), que empenhou-se fortemente em uma pesquisa de resgate da história da revista CACIQUE. No referido trabalho, a autora nos diz que “Na história da educação, ainda são poucos os estudos que privilegiam a análise de periódicos infanto-juvenis dedicados à recreação, mas com a intenção de formação do leitor” (BASTOS, p.49, 2006); Por isso, ao que o grupo recebeu as 17 edições que possui até o momento do fechamento deste texto, sentiu urgência em debruçar-se a estudá-las, extraindo alguma nova contribuição para as discussões acadêmicas a partir do material. Pelo seus latentes caráteres literário e de público-alvo, optou-se então por lançar luz ao seu conteúdo a fim de evidenciar sua contribuição para a circulação de uma literatura tipicamente infanto-juvenil, principalmente no território do RS, tendo em vista o momento histórico em que encontrava-se este gênero voltado para a infância e juventude, à época ainda em ascenção no Brasil.

Assim, o método de exame utilizado para tal é o da análise de conteúdo, segundo Bardin (1995), que o define como

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p.42).

Ou seja, a partir e uma leitura crítica da materialidade textual do corpus escolhido, este trabalho traça relações de inferência desse com o contexto de elaboração e o leitor implícito a que ele se dirige. Para tanto, este estudo está organizado em três partes: uma caracterização do material de análise, ou seja, a revista, com ênfase em seu contexto de produção e circulação, uma descrição generalizada do seu conteúdo, e um bloco de manejo com três textos literários especificamente selecionados para a análise.

Figura 02

Fonte: Acervo Hisales

2 O QUE FOI A REVISTA CACIQUE

Em seus estudos sobre a mesma, Bastos (2006) faz uma ampla descrição do contexto de produção e circulação da revista CACIQUE, nos falando que a publicação, inicialmente mensal, com tiragem de 10 a 15 mil exemplares, teve números editados de abril de 1954 até dezembro de 1959, tornando-se quinzental a partir do ano de 1957, foi possível verificar, em Luz & Rios (2015), também, que, inicialmente a revista custava o valor de 4 cruzeiros, mas em sua troca de periodicidade, passou a ser vendida a custo de 5 cruzeiros. Bastos (2006) ainda chama a atenção para a o caráter de circulação da revista, especialmente no Rio Grande do Sul, atentando para a lista contida na contracapa, a partir do número 58, onde eram publicados nomes de assinantes, pessoas físicas ou jurídicas, por estados e cidades (BASTOS, 2006, p.52).

Para ilustrar, uma consulta ao número 76 da revista, por exemplo, nos revela que esta publicação circulou também, e inclusive, por localidades descentralizadas do estado, fazendo-se chegar a cidades de várias partes do Rio Grande do Sul, como Bento Gonçalves, Bom Jesus do Triunfo, Montenegro, Santa Vitória do Palmar, São Leopoldo, Sapiranga, e claro, Porto Alegre, onde era editada. Para mais, a sessão ainda aponta para as capitais do estado de São Paulo e de Minas Gerais como outros lugares alcançados pela publicação.

Apesar de ter seu primeiro número públicado no mês de abril de 1954, o ato de criação data de 1955, pelo Decreto nº 6.005, que estabelece como sua finalidade atender os interesses infantis, concorrendo através de **leitura de boa qualidade para a educação e desenvolvimento da cultura geral da criança dos 9 aos 13 anos**. Bastos (2006, p. 51) nos

fala ainda que o artigo 33 do Decreto se refere ao que denominam "Código da Revista", tratando-se de diretrizes éticas e morais que os colaboradores do periódico deveriam seguir quando na produção e seleção dos textos literários com os quais contribuiriam para dar forma às edições; destas diretrizes, depreendem-se alguns dos objetivos da revista, como, por exemplo, incentivar o amor à pátria e os grandes ideais, concorrer para a formação harmoniosa da personalidade da criança e estimular-lhe sentimentos desejáveis como o altruísmo, o amor, a coragem, o heroísmo, etc.

Assim, com base em interpretação da autora, e que em muito dialoga com a análise dos textos que aqui se apresentará, a revista CACIQUE foi, acima de tudo, uma promoção educativa do CPOE/RS das mais tradicionais e com grande alcance no Rio Grande do Sul. Caracterizando-se como uma leitura de formação, buscava, a partir do seu conteúdo, incutir no público leitor um determinado modelo de criança a ser seguido, "O leitor era tratado como um adulto em miniatura, para o qual era projetada uma imagem ideal da dourada infância" (NASCIMENTO, 2014, p.72). Dessa forma, não figuraram como temas da revista tópicos que pudessem pôr em dúvida essa visão romantizada do mundo, como, por exemplo, a discriminação racial, as desigualdades entre classes sociais e entre gênero/sexo. Nascimento (2014) ainda completa "Nessa perspectiva, a revista Cacique veiculou uma visão de mundo em harmonia, sem conflitos sociais e individuais, em que valores como amizade, pátria, conhecimento, ciência e progresso, eram constantemente reforçados." (p.71).

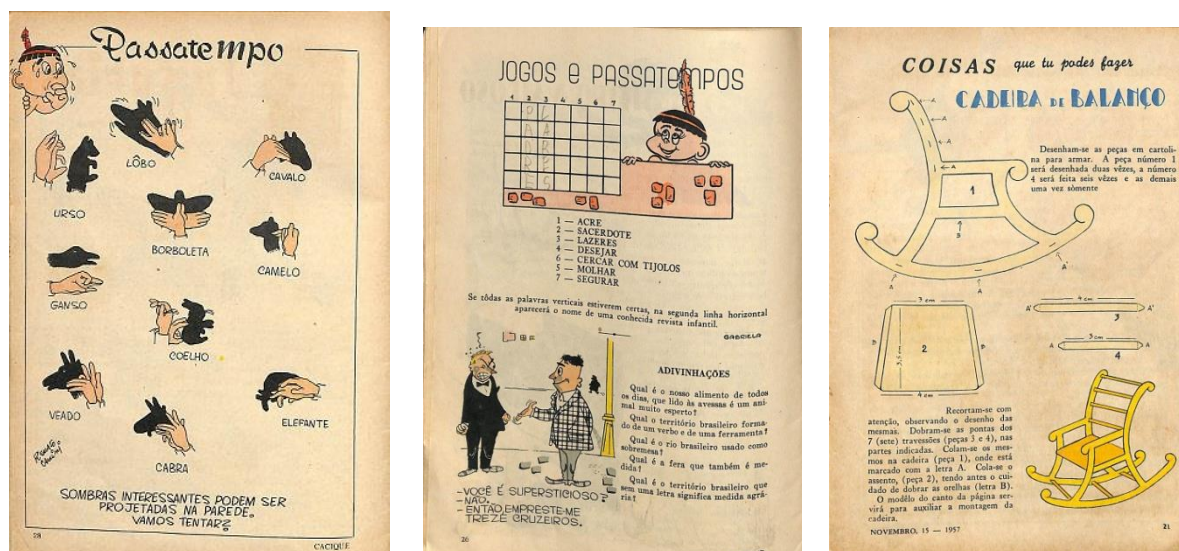
Dentre seus autores, nomes ligados à Educação no Rio Grande do Sul, como Dirceu Antônio Chiesa, Ruth Ivoty Torres da Silva, e Helga J. Trein[i], que também assinaram outras produções de intenções pedagógicas. Por último, cabe aqui pensar sobre o seu nome, uma escolha dos próprios leitores mirins. Limitados, porém, a um universo de possibilidades ofertado por adultos e enviado à escolas primárias, do qual a criança leitora deveria escolher uma. Além deste, outro espaço foi dado ao destinatário da publicação: a página do leitor mirim, quem que textos em concordância com as políticas da revista, produzidos pelos leitores, eram publicados (VENTORINI, 2009). Editada, em sua primeira fase, pela Livraria do Globo, em

[i] O Hisales tem salvaguardado em seu acervo específico de livros didáticos produzidos no RS entre os anos de 1940 e 1980 outras produções das duas últimas autoras. Para saber um pouco mais sobre elas, acessar a dissertação de mestrado de Chris de Azevedo Ramil (2013), A COLEÇÃO DIDÁTICA TAPETE VERDE: DO PROJETO À SUA PRODUÇÃO GRÁFICA (DÉCADA DE 1970 - RIO GRANDE DO SUL).

formato pequeno, de 22 x 16 cm, contava sempre com 32 páginas de conteúdo, distribuídos em diferentes sessões, como veremos a seguir.

3 UMA DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO

Analisar o conteúdo de um determinado documento implica no seu manuseio. Assim, feita a contagem de edições recebidas da revista CACIQUE e a identificação de a quais números correspondiam na linha cronológica de publicação, para a seleção do corpus de análise, foi fundamental empenhar-se então em profunda leitura. Cada sessão de cada edição foi minuciosamente apreciada em sua integridade, desde as ilustrações, que apresentam traços artesanais de pinturas levemente aquareladas, até os textos, lidos, primeiro por fruição, relidos, então com um olhar mais crítico, para definir o que seria evidenciado em uma discussão teórica acerca do material. Partiu-se, então, para um registro escrito dos elementos que compunham cada edição, elencando-os em lista, no intento de visualizar como a revista organizava a substância dos seus volumes.

Figura 03

Fonte: Acervo Hisales

Dessa forma, foi possível perceber que, além de investir em conteúdo literário, a revista ainda trazia outros gêneros com os quais o leitor interagiria em suas páginas. Entre eles, chamaram-nos a atenção, por exemplo, “passatempos” – em que o leitor era convidado a pintar, resolver palavras-cruzadas, adivinhações, jogos de ligar os pontos, problemas de matemática,

jogos dos sete erros e, até mesmo, a fazer sombras na parede com as mãos; "tu sabias que?" – onde, completando a interrogativa, liam-se diversas curiosidades, como esta, da edição de número 44, "tu sabias que... olhando-se os flocos de neve com uma lente de aumento, vê-se que cada qual tem seis pontas?"; a sessão "coisas que tu podes fazer", geralmente atividades de desenhar, recortar e montar algum artefato, além vários textos informativos.

Estes, também organizados em sessões temáticas, propunham-se a diversos fins. Havia aqueles que dissertavam sobre alguma data comemorativa, como o dia das mães, do número 43; ou aqueles que relatavam sobre algum lugar do Brasil, como o texto do número 44, sobre o nordeste brasileiro; ou algum lugar fora dele, como o texto sobre a Ilha de Capri, na edição de número 55; ou mesmo textos que falavam sobre lendas do folclore mundial, como "os gnomos", nessa mesma edição, e o uirapuru, na edição de número 51. Alguns falavam sobre temas científicos, como o texto "os metais", da edição 46, outros sobre temas da natureza, como o texto sobre a gralha azul, do número 70, e alguns, sobre temas das artes, como "A História Maravilhosa da Música", presente no número 76.

Entretanto, a sessão de textos informativos mais recorrente era aquela intitulada "Arte e Ciência Através dos Séculos", que, dentro da temática proposta, apresentava textos que dissertaram em torno, por exemplo, do Partenon, na edição de número 32; ou sobre o Monumento a Don Quijote, na Praça Espanha, em Madrid, contido no número 50 da revista; ou sobre a Grande Muralha da China, ao número 43; ou sobre a Catedral de Notre Dame, na edição de número 48; ou também sobre as Pirâmides do Complexo de Gizé, na edição de numero 49; dentre muitos outros, sempre comprometidos com a filosofia de apresentar, "transmitir" um conhecimento "valioso" sobre os "nobres" campos da arte e da ciência, em diálogo com lugares longínquos ao do leitor mirim.

4 UMA DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO LITERÁRIO

A Revista CACIQUE, fazendo juz à sua proposta de educar a partir de leituras, e de formação de leitores, reservou grande parte das suas páginas a um conteúdo literário. Diversos gêneros literários, então, fizeram-se presentes em suas edições, como a história seriada "Vida e aventuras de Ana Luísa na Índia", assinado por Walter Spalding, cujo capítulo final está apresentado na edição de número 48; ou como "Rosa Maria no Castelo Encantado", de Érico

Veríssimo, cuja primeira parte consta na edição de número 48; ou ainda "Aventuras de Tio Quincas", presente, por exemplo, no número 55. Além disso, eram publicados também contos, tais quais: "A juba do leão", assinado pelas iniciais M.L.M. presente na edição 43, "A Coragem de Tôngolo", de Paulina Malchick, presente na edição de número 47, ou "Os dois amigos inseparáveis", de Francisco Mário, presente na edição de número 50; trazia também poemas, como "A Semente", de Ruth Ivoty Torres da Silva, publicado na edição 45, ou "O Guaíba", de Amélia Pinto de Campus, publicado na edição de número 49, ou "O Sapo", de Helena Pinto Vieira, no número 76.

Figura 04

O Mágico de Oz

(Adaptado para CACIQUE)

VIII

Os olhos piscaram três vêzes e viraram-se primeiro para o teto e depois para o assoalho. Em seguida, começaram a virar, a virar, tão depressa que pareciam ver todos os cantos da sala ao mesmo tempo. Afinal, fixaram-se outra vez em Dorinha.

— Por que devo eu ajudar-te? perguntou Oz.

— Porque vós sois grande e forte e eu sou pequenina e fraca; vós sois um poderoso mágico e eu, apenas, uma pequena menina desamparada.

— Pois bem, disse a Cabeça, mas com uma condição. Faze desaparecer a Bruxa do Ocidente.

— Mas é impossível! exclamou Dorinha, muito admirada.

— Tu fizeste desaparecer a Bruxa do Oriente e estás com seus sapatos de prata, que são encantados. Far-te-ei voltar a casa de teus tios sòmente quando me vieres contar que fizeste desaparecer a Bruxa do Ocidente, a única que ainda vive nestas terras. Antes disso, não contes comigo.

Triste e desanimada, Dorinha saiu da sala do trono e voltou para junto do Leão, do Espantalho e do Lenhador de Latão que esperavam ansiosos por saber a resposta de Oz.

— Perdi tôda a esperança, disse ela muito triste. O Oz não me mandará para casa enquanto eu não conseguir que a Bruxa do Ocidente desapareça.

Na manhã seguinte, um Soldado de Barba Verde chegou-se ao Espantalho e disse:

— Venha comigo. Oz mandou chamá-lo.

O Espantalho seguiu seu guia e, entrando na grande sala

JUNHO, 30 — 1958

27

Fonte: Acervo Hisales

Além destes, também estavam presentes nas edições alguns clássicos da literatura mundial, como "Robinson Crusoé", de Daniel Defoe, e "O Mágico de Oz", de L. Frank Bawn, ambos, evidentemente, traduzidos, constando, por exemplo, na edição de número 70. O primeiro, foi adaptado para um gênero semelhante ao que hoje entendemos como graphic novel, o segundo, teve como foco de adaptação a sua linguagem, à variante do português empregada no Rio Grande do Sul, inclusive, alterando o nome de Dorothy, a menina protagonista, para Dorinha, numa clara tentativa de aproximação ao público. Além dos considerados clássicos,

outros textos também foram traduzidos para a revista, como, por exemplo, "A torta maravilhosa", original da obra italiana "Lâmpada D'ouro" e presente na edição 55 da CACIQUE, ou "A árvore que perdeu a memória", original da coletânea argentina "Veinte cuentos infantiles" e presente no número 47, e "Diálogo entre o sol e a lua", cuja tradução de idioma não especificado é creditada à editora Vaga-Lume e consta no número 39 da CACIQUE.

A adaptação de Robinson Crusoé não foi a única ocasião em que a revista fez do gênero quadrinhos, apesar da sua histórica marginalização até certo ponto da segunda metade do século passado. É possível encontrar em edições, como a de número 44, histórias em quadrinhos de "Corta-corta e Ligeirinho", escritas por Iris Strohschoen e desenhadas por Renato Canini; "Manduca", publicada, por exemplo, a contra-capa da edição 48; "A ovelha Marise", parte da edição de número 49; "Japir, o Índio Tupi", como a publicada na edição 50; "Tibica", na edição 67 e "Espolêta", na publicação numerada como 55; dentre outros, como pequenas charges e historinhas do mascote da revista, o indiozinho "Cacique".

A partir de aqui, trataremos do seu conteúdo literário. A especificidade do texto literário está em seu trabalho estético. Não é à toa que uma das concepções mais básicas de literatura é a de que ela é "a arte da palavra" (COUTINHO, 1978), ou seja, é na manipulação, por seu autor, do material linguístico com o qual o constituirá, que o texto ganha sua literariedade. Assim, Aguiar (2003), concorda, dizendo ainda que os textos informativos, apelativos, argumentativos, etc, estão muito mais comprometidos com os referentes externos. Deste modo, o que chamamos de conteúdo literário da revista CACIQUE, aqui, são estes textos contidos nela que, de alguma forma, são fruto de uma criação artística, um exercício de arte por parte do autor comprometido com o sucesso estético do seu texto (ZILBERMAN, 1985, p.99).

Mais especificamente, a literatura infanto-juvenil, a qual buscamos demonstrar ser a matéria prima da CACIQUE, teve (e continua tendo) seus próprios modos de narrar. É também Zilberman (1985) a nos falar que a literatura para crianças e jovens surgiu no Brasil pouco antes do inicio do século XX – tendo existido desde o século XVIII na europa – e que ela passa a figurar no mercado enquanto bem cultural, lado a lado com outros produtos e processos decorrentes dessa nova concepção, como o brinquedo e o objeto industrializado, por exemplo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986). Tendo isso em vista, torna-se possível considerar a revista foco deste estudo como parte destes bens de consumo que, de alguma forma, propagaram a

literatura infanto-juvenil à época de sua publicação, especialmente no Rio Grande do Sul, se pensarmos em seu local de principal circulação.

A seguir, no intento de comprovar a correspondência do conteúdo da revista ao referido gênero para crianças e jovens, apresentaremos três textos literários selecionados do *corpus*, para evidenciar neles a característica mais fundamental deste tipo de produção, à luz do seu lugar na historia: a pedagogização, "os textos em função de suas qualidades educativas" (LAJOLO; ZILBERMAN, p. 251, 1986). Essas aparecem impressas, nos casos selecionados, em histórias que tem por objetivo a didatização de algum conhecimento, a glorificação de um modelo de conduta, o culto ao patriotismo e a romantização da vida no campo.

4.1 "Valentin descobre o Reino dos Animais"

Figura 05

Fonte: Acervo Hisales

Presente na edição de número 46 da revista CACIQUE, "Valentim descobre o Reino dos Animais", cuja autoria está atribuída a Dirceu A. Chiesa, é uma sessão esporádica em que o personagem-título e seus amigos Miauzinho, Maria Pia, Cocada, Joãozinho Ventura e Valentim interagem com um sábio senhor, o Coronel Tinoco, fazendo perguntas sobre os animais e seus habitats. A história começa com o personagem Coronel Tinoco anunciando que, a pedido da menina Miauzinho, vai lhes falar sobre as cobras venenosas ou peçonhentas, e assim inicia a sua lição: "– Entre as cobras americanas, a mais venenosa é a *cascavel*, que se distingue fàcilmente das demais pelo chocalho situado na ponta da cauda. Temos, a seguir, a *jararaca*, a *cruzeira*, a *surucucu* e as cobras corais." (CACIQUE, nº 46, junho 1957), e continua, "Essas diversas espécies de cobras variam quanto à côr e tamanho (...) tôdas elas tem os

seguintes sinais: uma linha escura que vai da extremidade posterior do olho até o ângulo da boca; a pupila é vertical (...)" (CACIQUE, nº 46, junho 1957).

Percebemos muito latente no texto transcrito, o que Zilberman e Lajolo (1986) ressaltam sobre a produção infanto-juvenil na época: ela lida "com personagens marginalizadas pelas classes dirigentes – crianças e velhos – e com a imagem estereotipada destes seres" (LAJOLO; ZILBERMAN, p. 67, 1986), visto, as crianças representadas como seres curiosos e inocentes e os velhos como indivíduos dotados de ampla sabedoria sobre as coisas do mundo, no caso, o mais velho "transferindo" seus conhecimentos para o mais novos, na figura da "personagem professor" (LAJOLO; ZILBERMAN, p. 65, 1986). Fica muito clara, então, a intenção do texto de envolver o leitor em uma historieta para ensiná-lo algo, educá-lo em torno de algo de maneira imperceptível, "divertindo", como é reiteradamente repetida como uma das missões da revista.

A história contada, em suma, limita-se a reproduzir uma conversação trivial entre os personagens, encenada como uma "aventurinha", onde o mais velho palestra e os mais novos escutam, respeitosamente, proferindo uma ou outra pergunta sobre o tema, até que aquele se canse: " – Pois não, menino. Amanhã continuaremos com o mesmo assunto e acabaremos com as suas dúvidas." (CACIQUE, nº 46, junho 1957).

4.2 "As Sapatilhas de Vovó"

Uma das características mais recorrentes nos textos da revista CACIQUE foi o carter moralizante, empregado, principalmente, no reforço de um determinado modelo de conduta, já classificado por Bastos (2006) como o do "bom menino", a partir de personagens (meninos, mas também meninas) apresentados como fisicamente bonitos, donos de boas maneiras, sempre obedientes, muito respeitosos com os mais velhos e preocupados em comportar-se bem aos olhos dos adultos. Uma das histórias que, aos nossos olhos, melhor expressa esse modelo de conduta chama-se "As sapatilhas de Vovó", cuja autoria é atribuída a Helga J. Trein, e está impressa na edição de número 52 da revista.

Em "As Sapatilhas de Vovó", a menina Verinha encontra-se atormentada por uma questão: porque sua avó insiste em usar sapatilhas velhas para esquentar os pés?; "– Por que vovó ainda as usa? Estão feias, descoradas e remendadas! Ela tem dois pares de sapatilhas

novas, enfeitadas com pompons!" (CACIQUE, nº52, setembro 1957). Indagada sobre a questão, a avó começa a narrar a história por trás daquele calçado, revelando que foi um presente da mãe da menina, junto com o irmão, comprado com o dinheiro conquistado em um trabalho duro como jardineiros, quando ainda crianças, para que ela pudesse esquentar seus pés no inverno durante os longos dias de trabalho como costureira; " – Como vês, Verinha, estas sapatilhas estão velhas mas recordam-me sempre meus filhos queridos. Êles trocaram suas horas de folguedos pelo trabalho para me proporcionarem este presente". (CACIQUE, nº52, setembro 1957).

Figura 06

Fonte: Acervo Hisales

A ideia do "bom menino" cunhada por Bastos (2006) perpassa toda a história. Não só a neta Verinha é uma menina comportada, sentada aos pés da avó, ouvindo-a narrar o acontecido, como os dois filhos da vovó são retratados como crianças preocupadas com o bem-estar da mãe. Ao lembrar dela, quando vêem na vitrine de uma loja as sapatilhas título da história, como crianças honestas e esforçadas procuram um trabalho através do qual consigam arrecadar dinheiro para comprá-las de presente para a mãe que sente frio nos pés. Como crianças generosas, abdicam do seu tempo livre para tal atividade e sua maior recompensa é ver a alegria da mãe ao receber seu presente. Em consonância com o exemplo apresentado da presença recorrente deste modelo de conduta na literatura infanto-juvenil, Lajolo e Zilberman dizem que "muitos textos da época exortam explicitamente a caridade, (...) a constancia no trabalho, a dedicação à família." (LAJOLO; ZILBERMAN, p.19, 1986).

4.3 "Irapuá é bichinho maleva"

Figura 07

Fonte: Acervo Hisales

Mais uma das contribuições de Dirceu A. Chiesa para a CACIQUE, presente na edição de número 55, "Irapuá é bichinho maleva" conta a história de Marcelino, menino da cidade, que vai com seus irmãos Pedro Osório e Ramiro para a estância do tio Normélio que "fazia-lhes todas as vontades e gostava de vê-los sempre alegres" (CACIQUE, nº55, setembro 1957). Já de chofre é importante salientar, sobre este texto, que o mote do deslocamento para o campo é bastante frequente em narrativas para a infância e juventude à época, como dizem Lajolo e Zilberman (1986): "O espaço converte-se em lugar de lazer para crianças do meio urbano que o visitam em férias ou ocasiões similares" (LAJOLO; ZILBERMAN, p.127, 1986).

Desde o Romantismo, um projeto ufanista de nacionalismo vinha aparecendo impresso fortemente na literatura produzida no país. Logo, a literatura infanto-juvenil emergente ao século XX, acabou tornando-se também um dos instrumentos de afirmação de nacionalidade. Assim, Lajolo e Zilberman (1986) nos dizem que "essa missão patriótica que a literatura infantil atribui a si mesma manifesta-se de várias formas" (LAJOLO; ZILBERMAN, p.21, 1986), sendo algumas delas a representação de variantes regionais da língua portuguesa brasileira, "cedendo a vez (e a voz) ao coloquial, ao popular" (LAJOLO; ZILBERMAN, p.62, 1986), como podemos ver no decorrer da história

Essa narra então que, certo dia, ao regressar do campo, onde dava conta das suas “lidas”, tio Normélio lhes contou: “ – Passei a galopito na canhada da sanga e vi os guabijueiros carregados. Preteava guabiju que dava gosto. Não fosse a pressa, eu faria um alce e comeria até me fartar. E guabiju é fruta mui gostosa!” (CACIQUE, nº55, setembro 1957). Acontece que os meninos ficam curiosos por provar a tal fruta e o tio lhes instiga a procurar por ela, indicando a direção e disponibilizando seus cavalos para que cheguem até lá. A aventura acontece quando os “guris” encontram com uma “enorme casa de irapuá”, “uma abelhinha preta que constrói sua casa nas árvores” (CACIQUE, nº55, setembro 1957), eles são espantados por um enxame em fúria e desde então “Marcelino nunca mais quis saber de guabiju”.

Não apenas as marcas linguísticas particulares da região sul são bastante perceptíveis nesses trechos transcritos do texto, como também a representação da figura do gaúcho. Esse, junto à figura do índio, reforçam na literatura infanto-juvenil da época uma missão patriótica de afirmação de entidades nacionais que só vai mudar de forma, com a incorporação de outros temas, a partir dos anos 1960 (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como intenção motivadora, no presente estudo, socializar um raro material de leitura sob o resguardo do grupo de pesquisa Hisales, fazendo jus à confiança da doação do mesmo, e de contribuir, assim, com as discussões em torno do que podemos chamar de uma história da leitura, visto que o material, bem como seu conteúdo, são fortemente datados, supondo um determinado leitor e um determinado contexto situados temporalmente em uma época que precisaram ser recuperados.

O manejo destas edições da revista CACIQUE, sob resguardo do grupo Hisales, não apenas nos ofereceu subsídios para a realização deste estudo dentro do enfoque pensado a partir de um primeiro encontro com a publicação, como também suscitou outras questões acerca do material que deveremos maturar, inclusive instigando diálogos possíveis com outras pesquisas em andamento dentro do âmbito do próprio grupo. Acreditamos ser este um primeiro intercurso possível no universo de possibilidades que desvelamos a partir do conteúdo da revista CACIQUE e consideramos que as ideias que frutificam daí precisam ser potencializadas para trabalhos futuros.

A leitura crítica aqui proposta dos três textos literários selecionados para esta análise da revista CACIQUE aponta serem esses exemplares típicos, enquanto gênero relativamente novo na produção literária brasileira, do que convencionamos entender como produzido para um leitor infanto-juvenil à época. As evidências, tanto contextuais, ressaltadas nos estudos de Bastos (2006), Nascimento (2014), Luz e Rios (2015) e Ventorini (2009), em termos de produção e distribuição, quanto conteudistas, verificadas em alguns dos números manejados por nós, apontam para a ampla disseminação da publicação em território gaúcho. Desse modo, é possível afirmar então que, em seu tempo, como parte das suas políticas de elaboração e oferta, a revista CACIQUE foi potencialmente contribuinte na circulação da literatura infanto-juvenil no Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003,

BASTOS, M. H. C. Divertir, educar e formar: Cacique - a revista da garotada gaúcha (1954-1963). *Revista Educação e Cidadania*, Campinas, SP, v. 5, p. 49-62, jul./dez. 2006.

COUTINHO, A. *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

NASCIMENTO, G. S. do. *A educação em cena: a Revista de Educação como circulação de representações sobre saberes educacionais no Espírito Santo (1934 – 1937).* 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1098/1/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20cena%20%3A%20a%20Revista%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20circula%C3%A7%C3%A3o%20%20de%20representa%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20saberes%20educacionais%20no%20Esp%C3%ADrito%20Santo%2C%201934-1937.pdf> Acesso em: 17 out. 2017.

LUZ, L. B.; RIOS, D. F. *Noções de Matemática Elementar na Revista Infantil Cacique (1954 – 1963).* In: Seminário Temático Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890 - 1971): o que dizem as revistas pedagógicas? (1890 – 1971), XII, 2015. PUCPR. Anais...Curitiba. Grupo de Pesquisa de Historia da educação Matemática no Brasil, 2015. p.581-592. Disponível em: <http://www2.td.utfpr.edu.br/seminario_tematico/ANAIS/49_LUZ_RIOS.pdf> Acesso em: 10 out. 2017.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Um Brasil para as crianças*: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

RAMIL, Chris de Azevedo Ramil. *A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul)*. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013. Disponível em <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1655>.

VENTORINI, Eliana. *Regulação da leitura e da literatura infanto-juvenil, no Rio Grande do Sul, na década de 1950:* interdição, triagem e intervenção das autoridades. 2009.119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2009. Disponivel em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18380/000729543.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 set. 2017.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a Literatura Infanto-Juvenil. Revista *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v.2, n.4, p.98-102, jul./dez. 1985.

A (DES)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE DO SUJEITO SOCIAL ATRAVÉS DOS PROCESSOS SOCIOECONÔMICOS EM NARRATIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Poliana Soares[i] (Feevale)
Luísa da Silva Boeira[ii] (Feevale)

1 INTRODUÇÃO

O mundo, como arbitrariamente nos é apresentado, molda-se a partir das experiências e, entre as mais significativas, cita-se as ficções históricas, que paulatinamente passaram a ser concebidas como fontes de pesquisas e, aliadas a outros fatores culturais, são responsáveis pelas novas características dos sujeitos sociais das sociedades complexas.

A relevância deste artigo está na temática infrequente, anfitriã de descobertas enriquecedoras e significativas, das quais podem emergir aspectos pouco abordados e revelar novas formas de compreender as relações interdisciplinares entre a literatura e a história, bem como ratificar a importância dos estudos dessa área.

Através dessa temática, busca-se auxiliar na disseminação da proposta de Benjamin Abdala Júnior (2007), o qual percebe as relações da tríade literatura, história e política como uma chance de fazer surgir uma base de fluxo para as obras escritas em língua portuguesa e impulsionar esta discussão no âmbito supranacional.

Assim, este artigo proporciona visibilidade às obras **Yaka,** de Pepetela (1984); **Leite Derramado**, de Chico Buarque (2009) e **Requiem para o navegador solitário**, de Luis Cardoso (2010) as quais, por meio da trajetória de seus protagonistas, são instrumentos de denúncia, reflexão e persistência para países que sofreram o evento da colonização e o processo pós-colonial, respectivamente: Angola, Brasil e Timor-Leste.

A escolha dos textos foi determinada pela sua representatividade como manifestações culturais de ex-colônias portuguesas, que através da língua do próprio colonizador,

[i] Mestranda em Processos e Manifestações Culturais, Graduada em Letras,Universidade Feevale, Brasil. E-mail: polianas@feevale.br
[ii] Mestranda em Letras, Graduada em Letras e Pedagogia, Universidade Feevale, Brasil. E-mail: luisaboeira@feevale.br

desenvolveram sua forma de se fazer ouvir, ao passo que os protagonistas possuem trajetórias de construção de memória e representação da identidade assemelhadas, permitindo um estudo comparado que converge à unidade.

Levanta-se, assim, a hipótese de que as obras selecionadas se relacionam e dialogam com o contexto histórico e ficcional, bem como permitem a análise das personagens principais em relação à memória e identidade como representações dos conflitos de identificação e afirmação desses sujeitos enquanto arquétipos de suas nações "descobertas" a partir dos aspectos socioeconômicos que compõem as narrativas.

Seguindo estes questionamentos, depara-se com a seguinte problematização: "Como são representadas essas relações de memória e identidade nas obras **Yaka**, **Leite Derramado** e **Requiem para o navegador solitário**?".

2 DESENVOLVIMENTO

O objetivo geral desse estudo é analisar a memória e a identidade coletivas, as quais concedem forma às crenças, aos valores e ao modo de vida dos protagonistas das narrativas que compõem o *corpus* da pesquisa, utilizando como delimitador da investigação os aspectos socioeconômicos do tempo histórico apresentado nas obras.

Quanto à especificidade dos objetivos, pretendemos neste breve texto: a) posicionar essas narrativas como manifestações culturais por se relacionarem com a tradição historiográfica e literária, contestando e afirmando esse legado cultural; b) Relacionar os contextos históricos que servem de plano de fundo para as obras, destacando as similaridades entre as ex-colônias de Portugal (Timor, Brasil e Angola); c) Evidenciar alguns eventos econômicos mundiais, da primeira metade do século XX, representados no *corpus* ficcional escolhido; e d) Recuperar os conceitos de memória e identidade, bem como os conceitos interdisciplinares sobre a relação entre a literatura e a história.

2.1 Metodologia

O procedimento metodológico é de cunho bibliográfico e se baseia na leitura, análise e síntese teórico-crítica de **Yaka**, **Leite Derramado** e **Requiem para um Navegador Solitário** à luz do aporte bibliográfico e dos processos interdisciplinares de análise.

Dessa forma, iniciamos pela aproximação com as narrativas escolhidas, através da leitura, observando com mais afinco o percurso das personagens principais. Na sequência, realizamos a revisão das fontes bibliográficas e a busca por novas bases, através da leitura e fichamento do material selecionado.

Em posse das análises e das bases teóricas compreendidas, estudamos criticamente alguns aspectos que representam a (des)construção da memória e da identidade nessas personagens e como isso influenciou na constituição deles como representação de sujeitos pertencentes a uma determinada cultura, mas inseridos em outra que lhes é desconhecida, como também, quais os conflitos que esse processo identitário promoveu e quais foram os resultados, ainda que subjetivos.

Para relacionar as obras, selecionamos os aspectos socioeconômicos que estão presentes nas ficções e que, em alguma medida, contribuíram para a formação da identidade social de cada nação.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

Ao aproximarmo-nos dos conteúdos das narrativas, percebemos que uma "ação colonizadora (que) reinstaura e dialetiza as três ordens: do cultivo, do culto e da cultura" (BOSI, 1992, p. 19), em suas significações simbólicas.

E, relacionando os eventos de colonização aos de cultura durante o processo histórico das sociedades, Bosi sugere que o que conhecemos por cultura teve sua gênese no próprio processo de colonização. Assim, a **cultura** é aquilo que se quer cultivar, preservar e repassar; o **culto** se refere à memória da cultura e aos rituais que a compõem; logo, **cultivar** designa ações continuadas que trabalham/lavram o próprio sujeito.

Dessa forma, as ações de cultivo e exploração que o colono faz na terra foram projetas e repetidas nas ações de cultura na sociedade. Por tanto, "a cultura supõe uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro" (BOSI, 1992, p. 16).

Por se pensar no futuro é que se cultiva e se cultua a cultura. Essa consciência pode se manifestar ou se materializar de diversas maneiras e uma delas é através da literatura, a qual compreendemos como

> fatos eminentemente associativos; obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização dos seus impulsos íntimos. Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confidência, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma "expressão". A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma "comunicação" (CANDIDO, 2006, p. 147).

Nesse sentido, a literatura se revela como um compêndio das ações, expressões, ritos, valores, cultos entre tantas outras mobilizações culturais, que foram elaboradas pela dialogicidade dos discursos permeados pelas ideologias que compõem os autores e atores enquanto sujeitos.

Dessa maneira, ao concebermos a literatura como produto de uma manifestação cultural podemos analisá-la sob a perspectiva antropológica, social, histórica e/ou econômica. Assim, compreendemos o passado histórico, em certas instâncias, e prevemos os principais indicativos de mudanças numa sociedade quando estudamos os fatos sociais sob o viés da cultura.

A literatura tem o poder de habitar a memória coletiva, percebemos como determinadas obras persistem pela rememoração das nações, textos que, em sua maioria, são baseados em narrações épicas ou fantásticas. No entanto, o material aqui analisado faz o movimento reverso, parte da identificação com a história factual para se sustentar como ficção, o que para nos não diminui seus aspectos ideológicos e identitários para com as nações que representam.

De acordo com Hall (2014, p. 106), “[...] a identificação é construída a partir de reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”. Com efeito, este processo de reconhecimento entre o Eu e o Outro se intensifica e se homogeneíza quando existe a presença da alteridade e da semelhança, mas, por outro lado, o reconhecimento da diferença, do não pertencimento provoca a fragmentação da identidade.

Para o sujeito que foi concebido em determinada cultura e se identificava com ela, este processo de desconstrução pode provocar duas situações no estado espiritual da composição da identidade: o surgimento da hibridização e/ou o processo de suspensão.

Arraigada à identidade, encontramos a memória coletiva como parte indissociável desse transcurso, visto que ela desenvolve a formação discursiva do Eu e do Outro, potencializando

a fragmentação ou fortalecendo os sentimentos de pertença. Logo, ao analisarmos esses processos, identificamos como e quais fatores agem sobre essa (des)construção dos sujeitos.

Portanto, ao estudarmos a identidade de personagens em narrativas, identificamos as características que, partilhadas (ou não), influenciaram, tanto no desfecho dos enredos, quanto na concepção dos sujeitos pertencentes a um grupo e sociedade, pois acreditamos na função histórica e social dessas obras através dessa estrutura literária,

> e esta repousa sobre a organização formal de certas representações mentais, condicionadas pela sociedade em que a obra foi escrita. Devemos levar em conta, pois, um nível de realidade e um nível de elaboração da realidade; e também a diferença de perspectiva dos contemporâneos da obra, inclusive o próprio autor, e a da posteridade que ela suscita, determinando variações históricas de função numa estrutura que permanece esteticamente invariável. Em face da ordem formal que o autor estabeleceu para sua matéria, as circunstâncias vão propiciando maneiras diferentes de interpretar, que constituem o destino da obra no tempo (CANDIDO, 2006, p. 174).

Também se faz mister perceber como essas narrativas influenciaram as relações culturais que temos na atualidade, do ponto de vista do desenvolvimento socioeconômico, e/ou como contribuíram para o movimento de fragmentação das identidades através do processo de representação. Partindo do conceito de representação como linguagem que produz significações, valemo-nos dos estudos de Stuart Hall (1997) e Woodward (2014).

Ainda na relação memória-identidade, mencionamos a reciprocidade na influência de uma sobre a outra e vice-versa. Os acontecimentos que vivenciamos individualmente, bem como aqueles que são experienciados pelos grupos sociais com quais nos identificamos, constituem a nossa identidade e também nossa memória.

Para Pollak (1992, p. 202-203), a memória é seletiva e também é entendida “como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”.

Nesse sentido, ao atentarmos para a memória social que está imbricada nos protagonistas selecionados, podemos analisar as questões de identidade com mais nitidez e consistência, pois “podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, [...], na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 205).

O *corpus* do artigo apresenta contextos históricos que se diferem e ao mesmo tempo se aproximam pela própria diferença. Registram trajetórias de sujeitos que perpassaram por diversos fatos na história socioeconômica de seus respectivos países de origem, de migração ou da história mundial .

Esses enredos permeados de factualidade e ficcionalidade têm "consistido numa superação constante de obstáculos, entre os quais o sentimento de inferioridade que um país novo [...] e largamente mestiçado, desenvolve em face de velhos países de composição étnica estabilizada, com uma civilização elaborada em condições geográficas bastante diferentes" (CANDIDO, 2006, p. 117).

Ao valorizar as obras, mudamos a perspectiva da história para que ela seja projetada de dentro para fora dos territórios colonizados, buscando a tomada de consciência de quem são eles, afirmando uma identidade nacional, mas constituída pelos diversos processos culturais registrados pelos eventos históricos.

Um evento de fator econômico e financeiro que impactou o mundo foi a Crise de 1929, "a mais grave ocorrida na história do capitalismo. Fruto das contradições internas do próprio sistema capitalista e, em grande parte, decorrente das desigualdades sociais, [ela] deve ser entendida como um dos momentos mais importantes da história do século XX" (PEREIRA, 2006, p. 2).

A crise teve início na América do Norte, caracterizada pela superprodução e pelo subconsumo, refletiu suas consequências nas colônias das potências capitalistas europeias, pois foi preciso realizar alterações nos regimes políticos e econômicos da época. Ela "[...] acelerou o fim da economia liberal, fortalecendo a prática das intervenções estatais na atividade econômica. Nos Estados Unidos, essa intervenção realizou-se com a manutenção do regime democrático, ao contrário do que ocorreu em países como a Itália e a Alemanha" (PEREIRA, 2006, p. 3).

Nesse aspecto, projetamos os efeitos econômicos em uma proporção universal, visto que a economia norte-americana era (e ainda é) muito importante para todo sistema capitalista, assim, os danos maiores ou menores em cada país variaram proporcionais a sua inter-relação com a economia norte-americana.

No Brasil, por exemplo, a economia cafeeira precisou se reinventar, pois seu ciclo de exploração, produção e exportação não mais se adequava às necessidades capitalistas do mercado mundial. Portanto, assim como outras colônias de Portugal, o país precisou acelerar o processo de industrialização, que veio a ocorrer principalmente com a produção bélica e de suprimentos em geral para a Segunda Guerra Mundial.

Nessa perspectiva, identificamos traços dessa crise nos aspectos socioeconômicos das narrativas, pois, em **Leite Derramado**, observamos pela memória de um senhor idoso e enfermo, Eulálio Assumpção, a trajetória secular da linhagem de uma família real portuguesa até sua completa decadência social, política e econômica no Brasil:

> Não sei por que você não me alivia a dor. [...] Quando perdi minha mulher, foi atroz. E qualquer coisa que eu recorde agora, vai doer, a memória é uma vasta ferida. Mas nem assim você me dá os remédios, você é meio desumana. Acho que você nem é da enfermagem, nunca vi sua cara por aqui. Claro, você é minha filha, [...]. Não estou me queixando de nada, seria ingratidão com você e com seu filho. Mas se o garotão está tão rico, não sei por que diabos não me interna numa casa de saúde tradicional, de religiosas. Eu próprio poderia arcar com a viagem e tratamento no estrangeiro, se seu marido não me tivesse arruinado (BUARQUE, 2009, p. 10-11).

Não muito distante de **Yaka**, que também nos revela a polêmica busca da família de Alexandre Semedo pelas terras de Angola à procura de trabalho e de sustento, ao passo que uma estátua (Yaka) acompanha a sucessão dos familiares e apenas com o último desta geração é que ele consegue compreender o que este objeto representava na memória da família Semedo:

> Nessa manhã em que se levantou mais cedo que o habitual, viu o Sol nascer sobre a cidade das acácias, agora sem flores. [...] O patriarca levou a estatua yaka para o quintal. Era de madeira leve e carcomida pelo tempo. No entanto, era demasiado pesada já para as suas forças. [...]
> – Fala, então, chegou o momento – disse Alexandre para a estátua.
> A estátua yaka olhava para ele, muda. [...]
> – Fala, Yaka – disse ele com muita dificuldade.
> [...]
> A tua geração vai ser a última, diz ainda a estátua yaka. Isso te falei toda a vida, para te preparares. E só agora entendes. (PEPETELA, 1984, p. 298 – 301).

Catarina é a protagonista de **Requiem para o navegador solitário**, ela navega por mares desconhecidos em busca de subsistência e de um amor imaginário. Mas ela descobre a realidade de uma colônia de exploração na qual ela se vê completamente em suspensão, em território estranho e sozinha, diante da iminência da Segunda Guerra Mundial:

> – Nunca devias ter vindo
> não foi isso que ouviram
> todos aqueles que antes de mim foram passando por estas bandas do mar de Arafura, uns em busca de sol, outros de aventura, duma terra prometida, duma fragância, de uma alma gémea ou do que faz falta na vida de cada um.
> [...]
> O destino de uma mulher é uma caixa de Pandora. (CARDOSO, 2010, p. 15-17)

O desfecho dessas histórias acaba convergindo para a fragmentação representativa da identidade social (e uma possível reconstrução), mas percebemos que os três protagonistas carregam em sua formação discursiva a memória do espaço coletivo ao qual pertenceram (ou ainda pertencem).

Esse processo de deslocamento de identidade cultural, já mencionado, no qual o sujeito perde sua referência e transita entre um local e outro é o que Bhabha nomeou de o **entrelugar** (1988), espaço imaginário na construção identitária habitado pela memória e pela imaginação social.

Lugar não-lugar de Marc Augé (2007), que percebemos no processo de constituição da identidade de Alexandre Semedo (branco de segunda), que transita entre a verborragia do pai português expatriado de ideias republicanas e a reflexão silenciosa de Acácio, barbeiro morados há quarenta anos na cidade de Benguela. Um espaço simbólico habitado por Eulálio de Assumpção que no insucesso na repetição dos passos paternos, viveu cem anos transitando entre o que ele deveria ter sido, era ou foi, metaforicamente disputando entre os papéis sociais do colono, do colonizador ou do mestiço brasileiro.

E, por fim, o ambiente flutuante que Catarina compreende ser seu melhor refúgio para buscar e esperar pelo seu filho, único símbolo com o qual ela construiu uma relação de identidade.

Esta riqueza e complexidade que dá forma, nome e caracteriza cada uma das personagens é que torna este artigo fundamental para a afirmação da relação entre a literatura e a história, a partir da perspectiva cultural, analisando a memória e a identidade social por seus eventos socioeconômicos.

Conforme sublinhado por Jonathan Rutherford (1990, p. 19-20 *apud* WOODWARD, 2014, p. 19), "[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais,

culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] [ela] é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”.

Alexandre, Catarina e Eulálio podem não ser o que reduzidamente chamamos de personagens da vida real, mas são arquétipos das massas sociais que sofreram e sofrem, ainda, tais processos de formação identitária e de pertencimento a uma nação.

4 À GUISA DE CONCLUSÃO

Para finalizar, percebemos que a Cultura é compreendida como um processo dinâmico pelo qual determinado grupo social, em determinados tempo e espaço constrói suas crenças, seus valores e seu conhecimento, que estão conectados às transformações socio-históricas. Nos tempos atuais das sociedades complexas, compreender este fenômeno exige cada vez mais o envolvimento de múltiplas áreas do conhecimento.

Por isso, este artigo sintetizou uma pesquisa que está inserida na temática dos estudos interdisciplinares de processos e manifestações culturais, na relação entre história e literatura, salientando o estudo da memória e da identidade como mecanismos de formação do sujeito social.

Também explorou, suscintamente, entre outras vertentes, a relação entre estes fenômenos a partir de aspectos identificados nas trajetórias dos protagonistas Alexandre Semedo, Eulálio Assumpção e Catarina – das obras: **Yaka**, de Pepetela; **Leite Derramado**, de Chico Buarque; e **Requiem para o navegador solitário**, de Luis Cardoso, respectivamente.

Portanto, a história nos mostra que a identidade é relacional, está basilada pela marcação da diferença, pois a percebemos como uma “base filosófica da nova história [sob] a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (BURKE, 1992, p. 11).

Perante estes sintéticos conceitos apresentados, sobre cultura, literatura, memória e identidade, constatamos sua indissociabilidade do coletivo e do social, consequentemente, da formação dos sujeitos, e buscamos contribuir para a formação de uma “base para uma literatura descolonizada” (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 14).

Em vista disso, os modelos de colonização, os processos migratórios e os meios de organização econômica e mercantil são indicadores precisos para analisar o ordenamento e relacionamento de uma sociedade, já que também são ações pautadas na convivência. E

também, "[a] migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. A migração é um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento" (WOODWARD, 2014, p. 12).

Destarte, ao analisarmos a memória e a identidade social a partir dos aspectos socioeconômicos da história e das narrativas, acreditamos que, em relação aos estudos comparados de literatura (ABDALA JUNIOR, 2007), nos limites da língua portuguesa, verificamos o que existe de convergente na cultura de Angola, do Brasil e do Timor que possibilite uma identificação e valorização supranacional.

Assim como a cultura, a memória e identidade também são de complexa conceitualização, pois consistem em processos de representação, significação e comunicação contínuos. Todavia, não tivemos a pretensão de esgotá-los, mas de relacioná-los para que contemplassem as relações híbridas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Literatura, história e política:* literaturas de língua portuguesa do Século XX. 2. Ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização.* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUARQUE, Chico. *Leite Derramado.* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BURKE, Peter. *A Escrita da história.* São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade.* 9. Ed.| Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. Disponível em:< http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

CARDOSO, Luís. *Requiem para um navegador solitário*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2010.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. pp. 103-133.

_____. *The work of representation*. In: _____. Representation: cultural representations and signifying practices. London/TheLondon/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997.

AUGÉ, Marc. Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 6. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2007

PEPETELA. *Yaka*. São Paulo: Ática, 1984.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. *24 de Outubro de 1929*: a quebra da Bolsa de Nova York e a Grande Depressão. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

(RE)CONTAR ESTÓRIAS NO CIBER ESPAÇO: A TRANSFORMAÇÃO DO LEITOR EM AGENTE GERADOR DE TEXTUALIDADES HÍBRIDAS

Rafael da Cruz Freitas[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

O que seria, quase exatamente, (re)contar estórias no ciberespaço? Para responder da devida forma a questão que dá o início a este escrito se tem, *a priori*, que realizar outra pergunta. O questionamento que é necessário que se faça reflexão é sobre o que é a leitura. Dizer o que é a leitura, exatamente, é uma resposta perigosa e complexa, pois o ato ler – compreendido na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (2013) que indica o sentido do texto é construído pela presença de várias vozes – não envolve o leitor somente num processo que busca o sentido, mas também num processo de (re)criação dos sentidos e traz, também, a relação direta do leitor com o que é exprimido, com a estória contada pelo texto.

A complexidade do entendimento da relação do leitor com o texto na busca e (re)construção de seus sentidos é algo da particularidade da leitura de cada ser humano, porquanto cada um pode ler e compreender o texto de diferentes formas, partindo de diferentes ambientes e formação leitor e, construir uma resposta a partir de relações tão particulares é, praticamente, impossível. A quase impossibilidade – o perigo – da construção de uma resposta partindo dessa relação íntima pode cair na armadilha da generalização de um tipo de leitor, desconsiderar as particularidades da formação humana de cada ser e definir o tipo *ideal* de leitor como um ser monolítico. Neste ponto não é desconsiderada a descrição tipos de leitores, pois – como destaca Santaella (2016) – o ambiente da evolução do homem evoca o surgimento de novos leitores que – em suas diferenças – possuem características similares, impostas pelo ambiente evolutivo do ser humano. Considerando isso, demonstra-se o quão complexo é, não somente responder, mas também compreender o que é a leitura numa tentativa de exposição

[i] Acadêmico do curso de Letras Língua Portuguesa, Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade de Passo Fundo. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Inglês no sistema estadual de ensino, no munícipio de Passo Fundo. E-mail: cruz243@gmail.com.

decente sobre um possível conceito, abordando o assunto nas mais diversas concepções teóricas dentro e fora das Letras.

O perigo da resposta de tal questão não reside somente na complexidade de construir algo minimamente decente, mas também no perigo de limitação que tal resposta pode atingir. A leitura em sua complexidade, como demonstrado no parágrafo anterior, não envolve somente a busca de um sentido no texto, envolve o que é possível o leitor realizar partindo do sentido encontrado, pois o leitor tende a transpor as barreiras culturais conhecidas e aquelas que ainda estão por surgir.

É seguindo na ideia de não tentar limitar o que aparentemente é ilimitado que se apresenta o objetivo deste escrito que é refletir sobre quem são os leitores no ciberespaço, observado como a leitura é transformada por um espaço de novas relações culturais e como as transformações sociais do leitor agem sobre o ato ler. Este objetivo não tem a pretensão de dizer certamente o que é, ou não a leitura, mas sim de responder e auxiliar na compreensão do título deste escrito, analisando o caminho de transformações que cercam o leitor e a leitura, que pode envolver transformações contínuas pelas quebras de barreiras culturais e midiáticas. A análise deste objetivo tenta, então, compreender quais caminhos o leitor pode seguir, em quais modos que o leitor pode ler e quem é o leitor que transforma barreiras.

O objetivo proposto para esta pesquisa pode, numa primeira visão, aparentar ser limitador, contudo, considera-se neste trabalho que a possibilidade que o leitor tem de transpor as barreiras culturais amplia o conceito de leitura da tal forma que, na contemporaneidade deste escrito, é impossível observar um limite, pois o leitor é transformado num sujeito potencializador, transformador de sentidos. Observado isso, o presente artigo – que tem ocaráter interdisciplinar utilizando de teorias das áreas de Letras, Comunicação e Tecnologias em sua composição – organizar-se-á obedecendo ao que se segue: o item dois apresentará as transformações dos leitores e os seus modos ler partindo de uma exploração histórica e chegando à contemporaneidade deste estudo. É necessário dizer que esta exploração começa pelo texto escrito, mas que no decorrer parte para ouras vertentes, apontado o caminho que leva ao item três. Intitulado como *Inseridos na Matrix: o leitor como produtor de textualidade híbridas,* este item tem a responsabilidade de analisar, a partir da teoria da comunicação e da relação do humano com tecnológico e o mundo midiático, como a leitura – compreendida como

a relação do leitor com o texto não somente escrito – é transformada estando inserida num espaço cultura múltiplo e sem fronteiras.

2 TRANSFORMAÇÕES SECULARES: OS TIPOS DE LEITOR E OS MODOS DE LEITURA

Para começar o traçado das transformações do leitor e dos caminhos de leitura que podem ser seguidos na busca e (re)construção dos sentidos do texto, necessita-se lançar o olhar investigativo para a história do surgimento do livro, pois é a partir dela que se pode verificar o inicio da construção do leitor e dos modos de ler. Em outras palavras, as análises que levam à formatação de um perfil de leitura começam num estudo histórico, com os estudos das transformações sofridas pelo livro durante a história da humanidade. Para isso, observemos, então, os estudos de Roger Chartier (2013) sobre as transformações dos livros e, por conseguinte de seus leitores, ou a transformação dos leitores para a transformação dos livros.

O livro não nasceu pronto, não foi concebido da forma que é tradicionalmente conhecido, com capas arquitetadas especialmente para ação paratextual – composição da obra vista como um todo, unindo os elementos pré-textuais (capa, folha, de rosto e afins – que indica, ou complementa a estória contada no livro). Chartier (2013), em suas pesquisas sobre a historiografia do livro, descreve as transformações ocorridas com o livro como naturais e ligadas ao processo da evolução tecnológica do ser humano, começando com a transformação dos pedaços escritos em papiros da Antiguidade Clássica, para rolos de pergaminhos na Alta Idade Média, depois para o Códice e na Idade Moderna para como o conhecemos. Na história do livro, de acordo com as afirmações de Santaella (2016), o primeiro tipo de leitor surge nas grandes bibliotecas dos mosteiros católicos, com os monges copistas. Unindo o surgimento do primeiro tipo de leitor com a historiografia do livro, pode-se definir o primeiro leitor como o Leitor Contemplativo. Este leitor era o que lia trancafiado nas bibliotecas medievais e, em sua óbvia maioria, eram homens ligados à religião. O leitor Contemplativo, unindo as afirmações de Santaella (2016) e Cavallo & Chartier (1997), pode ser compreendido como o leitor que exerce sua atividade de forma solitária, que busca somente no livro o entendimento para o mundo exterior, vivendo a maior parte de suas vidas nas bibliotecas, caracterizando essa

atividade como a busca, a compreensão de um determinado sentido contido em determinada obra copiada. Não existem definições exatas do modo de leitura deste tipo de leitor, porquanto é tão antigo quanto o próprio livro e, como seu parceiro inseparável, sofre transformações constantes na história da humanidade.

> [...] Antes da revolução de Gutemberg, no século XV, o livro era raro porque dependia do manuscrito que não podia ser facilmente reproduzido a não ser pela cópia. O livro de Umberto Eco e o filme sobre *O nome da rosa* (grifo da autora) são bastante ilustrativos dessa condição do livro. Mas, antes disso, o livro nem era em papel, passou pela fase dos códices romanos em couro e também pelos rolos do papiro. Diante dessa história, temos de considerar que o livro é um tipo de objeto que evoluiu e continua evoluindo. (SANTAELLA, 2016. p. 94)

Em cerne, Santaella (2016) confirma que o livro – como visto como um objeto criado pelo ser humano – não continua fisicamente com as mesmas formas. Utilizar a palavra evolução para tratar sobre o livro pode não ser a escolha mais correta, todavia, não se objetiva aqui realizar crítica à escolha lexical da autora, no entanto compreende-se que o livro não evolui, pois evolução de algo necessita que sua essência seja modificada e, pelo o que pode ser observado na história, o livro não perde sua essência material de patrimônio cultural. Considerado isso, compreende-se que o livro é transformado, no entanto a transformação não modifica o essencial do ser, ou do objeto observado, a transformação exerce um poder de transfiguração sobre o suporte que traz a essência. Em outras palavras, a parte física do livro, aquilo que é maleável, é transformada, pois o homem como ser capaz de produzir de conhecimentos e convertê-los em tecnologias consegue transformar o mundo em que está inserido e isso se nota nas palavras da autora e nos estudos de Chartier (2014), demonstrando que o livro acompanha a evolução tecnológica do homem, sofrendo transformações no suporte e a mais famosa dessas transformações é a realizada pela de prensa de Gutemberg, que permitiu que os livros saíssem das grandes bibliotecas e ganhassem um público maior entre nobres, burgueses e estudantes.

O ser humano não parou de evoluir, de produzir conhecimento e nesse processo também não parou de gerar lucro, pobreza, fome. Na contemporaneidade deste escrito, o mundo já passou, ou está passando – não há consenso – pelas transformações da terceira Revolução Industrial (a revolução digital), o que mostra que tudo tem continuidade e assim é o livro, pois faz parte do material cultural da humanidade. Apesar dos pesares consequentes da evolução, a

vida do ser humano, principalmente em sociedade, foi sendo modificada no decorrer das eras evolutivas, da mesma forma que a prensa, surgida no século XV, permitiu nos séculos seguintes a *popularização* dos livros e que os romances *Penny Dreadful*[i], quando a atividade editorial se tornou de produção em massa na Revolução Industrial, tomassem as ruas da Londres vitoriana, os adventos tecnológicos do século XXI dão a possibilidade da leitura extrapolar as fronteiras estabelecidas pelas páginas dos livros. A transformação das fronteiras não é algo natural ao suporte livro, mas que se torna característica dos leitores no processo social evolutivo, porquanto é somente o leitor que tem o poder de moldar a produção e o consumo de material cultural. Em outras palavras, o leitor na construção de seus caminhos de leitura modifica os modos de ler.

Como escrito nos parágrafos acima, não há como dizer com exatidão qual era o modo de leitura do Leitor Contemplativo; todavia, sobre os tipos seguintes de leitores que surgem é possível realizar, a partir de suas características, uma aproximação com os modos de ler. Necessita-se dizer que, para a segunda parte deste trabalho, é crucial a compreensão sobre como os leitores, em constante processo formativo (se o livro não está acabado, o leitor também não), jogam como mestres e brincam como crianças nas viagens leitoras com os modos de leitura, abandonando seu papel de somente leitores e nublando as relações com o texto.

2.1 Ubíquos, ou nômades do texto: surgem os novos leitores

Aquele que é leitor possui uma característica em comum, a habilidade de dominar reinos que estão além do que pode ser compreendido pelo ser humano. Quem lê consegue transportar a mente para outros mundos, conhecer outras pessoas. Harold Bloom (2011) defende que o ato de ler bem está vinculado não somente ao texto que pode ser considerado como literário, mas também com a possibilidade que o leitor tem de encontrar o que no mundo – ou num mundo sem a devida interpretação – justamente não encontraria. Encontrar o que não encontraria não quer dizer que o leitor enfrentará, no lugar de uma das personas, uma Hidra, ou que viverá como

---

[i] Termo pejorativo utilizado para se referir à Literatura popular produzida em série no século XIX no Reino Unido. A publicação é semelhante aos folhetins, o que garante sua diferença é que os Pennys eram publicados independentemente das revistas e vendidos nas ruas. As estórias dessas obras consideradas à época como o que a crítica atual entende por *best-seller* são permeadas por fatos sobrenaturais e deduções de detetives, Sherlock Holmes é um bom exemplo.

Daenerys Targarien, uma das protagonistas da saga literária *As Crônicas de Gelo e Fogo,* de George R. R. Martin, numa espécie de bovarismo[i]contemporâneo, não. O leitor que lê bem consegue, partindo do texto, – e aqui não se considera somente o livro – olhar para o próprio interior e reconhecer aquelas personas humanas em si não pela estória contada, sim por um processo de identificação com determinado produto cultural, porquanto esse é o reflexo dos leitores que o consomem.

Não queremos repetir que o mundo mudou, mas não há como não fazer isso, porque o mundo continua mudar a cada instante e as relações humanas e seus derivados mudam e isso é inevitável. Antes da I Revolução Industrial as metrópoles já existiam, a Inglaterra já possuía seu império marítimo, mas ainda não se havia visto a inflação das cidades. Com as primeiras revoluções da indústria as grandes fábricas, principalmente têxteis, situavam-se nas capitais dos países e tomavam conta dos campos rurais para a produção da matéria prima e isso causou o êxodo rural. As pessoas saíam do campo em busca de trabalho nas fábricas gerando, assim, as superpopulações das cidades. Com essas transformações sociais, sobretudo após a segunda revolução e as guerras mundiais, surgiram novas mídias que mudam as relações humanas com a cultura. Surgiram leitores que não conhecem o significado da palavra fronteira.

> Do século XV ao século XIX, o livro como meio privilegiado para a produção, transmissão e armazenamento do conhecimento e da memória reinoucom soberania na dinâmica da cultura. Com a chegada da revolução industrial e das novas mídias (telégrafo, fotografia, cinema) que com ela surgiram, esse privilégio e soberania começaram a sofrer concorrência e competição. Com isso, a tese que venho defendendo há algum tempo é que tais mudanças – que não pararam aí, mas avançaram com o adento da revolução eletrônica (rádio e televisão) e, a seguir, a revolução digital (a cultura mediada pelo computador) propiciaram a emergência de novos leitores, cujo perfil cognitivo é bem distinto daquele que chamo de leitor contemplativo, ou seja, o leitor do livro. (SANTAELLA, 2016. p. 97).

Os leitores que surgem após as grandes evoluções tecnológicas do homem são nomeados por Santaella (2016) como o leitor movente, o leitor imersivo e o leitor ubíquo. Jenkins (2015), ao estudar as relações do público com as mídias não define, exatamente, tipos de leitores, o autor confere ao leitor a nomenclatura de nômade textual. Com a distorcida linha que separa o limiar dos Estudos Literário e as Teorias da Comunicação (não se refere às

[i] Termo da psicologia inspirado no romance *Madame Bovary,* de Gustave Flaubert. Consiste em uma alteração do sentido da realidade, na qual uma pessoa possui uma deturpada autoimagem, considerando-se outra (de características grandiosas e admiráveis), que não é.

linguísticas, e sim aos veículos de mídia) podemos estabelecer entre os autores a ponte que permite compreender como o leitor passou de contemplativo para alguém com habilidades de transpor as barreiras midiáticas. Cabe aqui ressaltar que os teóricos citados chegam a conclusões semelhantes sobre o leitor, Santaella (2004; 2016) evoca três nomenclaturas – que serão utilizadas – e Jenkins (2009; 2015) compreende o leitor como um nômade textual, o que será exposto mais adiante. Agora passemos, então, à compreensão daquele que Santaella (2016) chama de leitor movente.

Dados os passos da evolução, o leitor movente apresenta, em relação ao contemplativo, uma mudança cognitiva no modo de sua leitura. Que fique claro que o surgimento do leitor movente não anula a existência do contemplativo, aliás, o surgimento de um novo tipo de leitor não anula os outros, pois para surgir depende da evolução das características do anterior num processo de fusão cultural com o mundo. Compreendido isso, o mais correto – talvez – é dizer que o leitor contemplativo se tornou movente e que essa transformação surgiu da modificação do mundo cultural do homem. Na relação entre os dois leitores a principal mudança do perfil é de que o leitor saiu da biblioteca, a leitura deixou de ser uma atividade solitária e os sentidos dos textos começaram a ser reavaliados na vivência das grandes cidades. O leitor passa das bibliotecas, das relações solitárias de leitura, ao mundo com letreiros em *neon*, o barulho cada vez mais constante dos automóveis e com o advento das mídias, agora tradicionais, concorrentes do livro por mostrarem uma nova forma de relação com o texto, a televisão e o rádio. Como se pode perceber, a concorrência que já foi compreendia como a ceifadora do livro, não o matou – nem matou a literatura, como se pregava – porquanto se ocupou dos conhecimentos guardados nos livros para apresentá-los de modo diverso ao leitor.

A leitura do mundo em que o leitor vive e socializa passou a intervir na leitura do livro, portanto quem lê passou a relacionar as narrativas escritas às audiovisuais. O leitor deixou de ser solitário e passou a ser visto como fã e foi transformado em alguém marginalizado, pois – como afirma a tradicional academia – o leitor é somente do livro e não de outras mídias. Essas outras mídias são as que passam a transformar o leitor, a fazer que um tipo tenha seus traços transformados para que surja um novo perfil cognitivo, o que o torna um sujeito produtor e manipulador de sentido, o leitor fã que nas palavras de (JENKINS, 2015. p. 42) são sujeitos "leitores que se apropriam de textos populares e que os releem de uma forma que serve a

interesses distintos, como expectadores que transformam a experiência de assistir à televisão numa cultura participativa mais rica e complexa.”. Unindo os dizeres de Jenkins (2015) aos de Santaella (2016), se pode dizer que a transformação das mídias pode ser responsável pela transformação dos leitores em novos perfis, a partir disso, é possível compreender que o advento da internet num novo espaço de transições culturais traz dois novos tipos de leitores, o Leitor Imersivo e o Leitor Ubíquo.

Os três tipos de leitores de Santaella (2004; 2014; 2016) não têm grande diferenças na formação de seu perfil cognitivo. A principal característica que é mantida é o que Jenkins (2015) trata por nomadismo textual – não exatamente nestas palavras, mas é o que compreendemos. O nômade textual é o leitor que não está somente aqui ou lá, é o leitor que está em todos os espaços, ao mesmo tempo, consumindo seus produtos culturais e realizando conexões intertextuais com o que consome, numa espécie de cultura – tratada como fã por Jenkins (2015) – que pode ser compreendida num estágio muito além de um rótulo, uma cultura que não está propriamente ligada a um produto midiático (seriado, filme, *games*), mas que transita entre as mídias. A cultura à qual pertencem os dois tipos de leitores surgidos no final do século XX e durante o primeiro quarto do século XXI não é baseada numa fidelidade de consumo, porquanto o que mercado midiático enfrenta na contemporaneidade e se acredita continuará a enfrentar nos anos que seguem são consumidores infiéis, o que não é, nem de longe, algo ruim. Ser um leitor infiel a um produto cultural não quer dizer que o leitor gosta de tudo e nada ao mesmo tempo, significa que o leitor tem a habilidade e a capacidade de conviver em vários mundos enquanto navega pela leitura.

Nesta perspectiva, o leitor Imersivo, como o próprio nome já diz, é aquele que imerge dentro de um novo mundo cultural e consegue transitar livremente entre as mídias através das telas dos computadores num determinado tempo e espaço. Já o leitor Ubíquo, surgido neste primeiro quarto de século, é o leitor que tem a sua habilidade de trânsito entre os produtos midiáticos elevada ao que talvez possa ser considerado como máximo. O surgimento do leitor Ubíquo, além de ter suas bases na mobilidade midiática dos leitores movente e imersivo, é causado pela mobilidade da tecnologia, uma vez que consegue transitar pela cidade, enquanto sua mente está parcialmente conectada à internet através de um dispositivo móvel e das conexões sem fio cada vez mais rápidas e acessíveis. Uma característica compartilhada pelos

leitores ubíquo, movente e imersivo é que estes têm a habilidade de transitar entre os produtos midiáticos, de serem nômades do texto.

A característica do nomadismo textual, ou de mobilidade, é o principal traço desses leitores, é ela que permite que o leitor não seja mais um sujeito passivo. Os nômades do texto, além de não estabelecerem uma relação de fidelidade com um produto cultural, mas sim de intertextualidade entre produtos de uma mesma cultura, são leitores extremamente ativos, porquanto conseguem relacionar características daquilo que leem para coletar as partes com as quais mais se identificam e reproduzi-las. Ao tratar disso, dos nômades invasores do texto, Jenkins (2015) compara o leitor com um saqueador de tumbas, no entanto – ainda segundo o autor – o leitor, nômade que saqueia o texto, retira as partes que lhes são mais preciosas e lhe confere um novo significado a partir de um processo de leitura coletiva. Em outras palavras, o leitor retira parte do texto para recriá-las ao seu bel prazer e discuti-las numa comunidade leitora que consome os mesmos produtos culturais. O leitor Ubíquo, mesmo não sabendo, tem o poder de moldar a cultura criando textualidades híbridas que não são exclusivas, elas são coletivas num processo de autoria completamente diferente do tradicional, sendo, então, uma autoria que surge no ciberespaço, dentro de uma comunidade consumidora.

3 O LEITOR COMO PRODUTOR DE TEXTUALIDADES HÍBRIDAS

A coletividade da leitura do leitor ubíquo e do imersivo não é o fator que os tornaram assim, a leitura que foi transformada em coletiva pelos leitores, pois estes começaram a formar comunidades. Santaella (2004; 2016) não reconhece, ou simplesmente não cita, que os leitores formam comunidades, no entanto Jenkins (2009), ao tratar mais especificamente das comunidades formadas por fãs – leitores de um determinado produto cultural – mostra o caminho para uma leitura coletiva, uma leitura em que os sentidos dos textos são descobertos e interpretados por leitores que não estão mais sozinhos. Para compreender como o processo de leitura se torna coletivo não basta somente dizer que o leitor se transformou em coletivo e que isso coletivizou a leitura, porque o leitor – na sua capacidade de mobilidade dentro do texto e fora dele – consegue, como dito anteriormente, produzir textualidades híbridas. A produção dessas novas textualidades dentro de uma comunidade consumidora não obedece a regras

claramente estritas, pois, sendo o fruto de uma investigação dos leitores sobre os sentidos do texto, pode adquirir os vários formatos de sentidos que são interpretados naquela comunidade. Isso quer dizer que um produto cultural, dentro da sua comunidade, não se torna esgotável, torna-se mutável e, até o presente momento, de possibilidades infinitas. Os leitores considerados ubíquos lançam seus olhares curiosos não somente para aquilo que foi determinado num produto cultural original, mas observa algo muito maior – a composição cultural do produto como um todo.

É neste ponto de exploração, de abertura do olhar para um mundo cultural complexo em que as fronteiras não estão completamente definidas e podem ser facilmente transpostas que a leitura se torna coletiva. A formação de comunidades consumidoras de produtos culturais exige que os sentidos do texto sejam coletivizados e, quando o sentido do texto é posto a coletivização, surge um novo modo de leitura, construído a partir de outras vozes que não estão presentes no texto, e sim exteriores a ele. Em outras palavras, a leitura de um leitor é construída com a leitura de uma comunidade, a comunidade interpreta os sentidos do texto e é na comunidade que o texto será culturalmente moldado pelo leitor na formação de um novo produto cultural. Todo o processo de coletivização da leitura numa comunidade formada por leitores nos levam a três questionamentos. O primeiro é sobre quem realiza isso e já foi consideravelmente respondido, o leitor em suas transformações; o segundo e o terceiro questionamentos é que agora importam não que suas respostas serão dadas neste ponto, elas vêm sendo construídas no decorrer deste texto é que se pergunta o que se pode definir como uma textualidade híbrida e onde surgem essas textualidades.

Para construir uma boa resposta para os questionamentos restantes não se responde em sequência, que seria responder o que é uma textualidade híbrida, pois a resposta para esse questionamento é a união da primeira resposta e da terceira. Assim, responde-se, então, a terceira pergunta. O local em que a coletivização da leitura e a produção do que se chama de textualidade híbrida é, por excelência, o ciberespaço. Ao se tratar de ciberespaço, tem-se que tratar, primeiramente sobre o que é a cibercultura, porque é do movimento cibercultural que surge este novo espaço de convivência humana. A cibercultura, a partir da visão de Lévy (2010), pode ser entendida como um movimento cultural de transição de uma era para outra, de um espaço cultural para o outro. Esse movimento transitório envolve o que entendemos por cultura

e convivência social na transferência para um novo espaço, ou seja, envolve a mudança de locação de um espaço cultural para outro. O movimento de que aqui tratamos surge no final da década de 1990, início dos anos 2000, e com a virada do século se tornou presente cada vez mais na vida social, tão presente que não se percebe que não é mais possível sair dele, pois ele envolveu não somente o capital cultural, mas a convivência humana em si – as relações interpessoais, o comércio, até os textos legais – a cibercultura é a transição à convivência no ciberespaço.

Entendida a cibercultura como um movimento de transição cultura que leva a cultura ao ciberespaço, podemos compreender esse como o local em que as transformações culturais ocorrem e somente no ciberespaço que existem os leitores imersivo e ubíquo, que são resultantes das transformações culturais realizadas nesse espaço. O ciberespaço pode ser compreendido como a representação física e multidimensional do mundo abstrato que envolve a informação e, por conseguinte, a cultura. Apesar de ser uma representação física, esse lugar não é tangível, pois é nele que residem as mídias que são transformadas pelos leitores e essas não são objetos físicos, são objetos culturais que são transformados pelo leitor num espaço de mudanças culturais. Se o ciberespaço é uma representação física, por que não é tangível? Justamente por conter mais de uma dimensão do universo midiático, o ciberespaço, no seu próprio universo, é construído por outros universos midiáticos de fronteiras mutáveis que são facilmente transformadas. Compreendido assim, como pode, então, o leitor adentar ao ciberespaço? O leitor não adentra o ciberespaço, ao menos não fisicamente. Quem lê, quem consome produtos culturais tem a autorização para convergir mentalmente ao ciberespaço catapultado pelo acesso garantido pelas tecnologias, assumindo a identidade de um avatar, deixando o corpo no mundo físico e causando um *status* de trânsito mental simultâneo garantido pela característica de mobilidade do leitor ubíquo.

A natureza do leitor ubíquo é o transito entre os produtos culturais, transpondo as fronteiras físicas existem, deslocando-se entre os textos através de *hiperlinks,* conforme Santaella (2016). No entanto, não é a transposição das fronteiras midiáticas que torna o leitor um produtor de textualidades híbridas no ciberespaço, embora possa manifestar-se como a produção de uma nova textualidade, não se transmuta em material, não se transforma pelas mãos do leitor somente ubíquo em algo que possa ser compartilhado em comunidade. A

natureza de mobilidade do leitor ubíquo, ainda que importante, é somente uma das características que permitem a produção de novas textualidades, porquanto o ciberespaço exerce uma importante influência nessas novas textualidades a partir de suas próprias características naturais, que são geradas no movimento de transição da cibercultura.

Podemos entender, na visão de Freitas & Rösing (2017) sobre a produção de textualidades no ciberespaço, que duas de suas características aqui explicadas, mas não citadas nominalmente, que são os *status* de hiperconexão e de compartilhamento, exercem extrema influência na produção de textualidades híbridas, configurando uma terceira característica. Respectivamente, os *status* são relacionados com a conexão parcial da mente humana ao ciberespaço, gerando a hiperconexão mental que fica dividia entre o mundo físico e o ciberespaço, e com o comportamento humano nele, o que os leitores consomem no ciberespaço e de que forma consomem em comunidade. A união dessas duas características, resultantes da cibercultura, cria uma terceira que envolve diretamente a fronteira existente entre os produtos midiáticos, que é o *status* de transformação.

O *status* de transformação é a característica do ciberespaço que faz com que as fronteiras existentes entre os produtos midiáticos sejam tênues e facilmente transpostas pelo leitor, e pela comunidade que se forma em torno dos produtos culturais. A delicadeza das fronteiras desses produtos nesse novo espaço cultural se dá porque, mesmo ainda em processo de transição para o novo espaço cultural, a obra "atinge uma certa forma de universalidade por presença ubiquitária na rede, por conexão com outras obras e copresença, por abertura material, e não mais necessariamente pela significação válida ou conservada em todas as partes" (LÉVY, 2010. p. 149). Pode-se compreender que na sua transição para o ciberespaço, a obra começa sua transformação de fronteiras evidenciando suas principais características. O *status* de transformação nada mais é do que a explicitação das características dialógicas e polifônicas da obra.

O nômade textual, o leitor ubíquo, aquele que tem a capacidade transpor as frágeis fronteiras dos universos midiáticos no ciberespaço também é afetado pelo *status* de transformação. Como já dito, não é de sua natureza produzir textualidades híbridas – novos produtos culturais – contudo, a acentuação das características dialógicas dos produtos culturais faz com que o leitor perceba a existência de vozes e relações de sentido que estão além do texto.

A percepção mais acentuada sobre essas características faz com que as comunidades e, por conseguinte, o leitor observe essas características e crie relações que não fazem parte do texto do produto original. As comunidades de conhecimento criam essas relações no que Jenkins (2009) chama de Cultura Participativa que é a necessidade que o leitor sente de modificar os produtos culturais e participar, ativamente, na criação de novos produtos culturais. A criação desses novos produtos não está na transposição das fronteiras, mas na assimilação das características dialógicas, pois o nômade do texto consegue assimilar essas características que foram "roubadas" de diferentes obras e iniciar, a partir dessas características e das leituras realizadas pela comunidade em que está inserido, um constante processo de criação e recriação de sentidos partindo de um sentido original. É neste ponto que o leitor se transforma em algo que vai além da ubiquidade, um produtor de textualidades híbridas, um fiador do ciberespaço.

O leitor ubíquo se transforma em alguém que está além do próprio leitor, transmuta-se numa espécie de autor que não é dono de um sentido, porquanto o próprio autor da obra original não é mais o detentor do próprio sentido do texto. As relações que envolvem a autoria, num novo processo de descobrimento e (re)criação dos sentidos do texto, são transmutadas em algo que ainda está acontecendo. As figuras de autor e leitor não estão mais em seus lugares originais, não se sabe mais qual é a relação que se estabelece e, a partir das características do ciberespaço que modificam os produtos culturais e o próprio leitor, está, também, inserida num processo de hibridização de figuras. A hibridização das figuras do autor e do leitor é algo que está além da capacidade momentânea da compreensão sobre a formatação de cultura, da própria arte o que, obviamente, não permite dizer que o que é produzido no ciberespaço pelo leitor transmutado é artístico, ou literário. A não permissão sobre afirmar a literariedade do que o leitor produz enquanto novo tecedor de sentidos é advindo da própria parca compreensão sobre o que é literário. Não se quer discutir aqui sobre o que é literário, o que se observa – obviamente – é que se o ciberespaço exercer influencia transformadora sobre os produtos culturais e as posições de autor e leitor, os fatores que determinam o artístico do texto literário, também são modificados em algo que ainda não se tem conhecimento suficiente, ou observação da recepção sobre. Arte está, como no decorrer da história da humanidade, se transformando no artístico que será estudado nos anos que seguem, não agora, porque ainda há resistência da crítica especializada e da Academia em admitir essas transformações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste escrito é permitir, realizar reflexão sobre quem é o leitor no ciberespaço e sobre como o complexo processo que envolve a leitura é transformado nesse novo espaço de relações culturais. Partindo do exposto nos parágrafos acima, não se pode apresentar conclusões, mas deixar mais questionamentos sobre quem é o leitor e quais são os seus hábitos quando estão inseridos no ciberespaço. O que se observa aqui é que o leitor não é um monólito, um ser de composições simplistas como se tende a entender, o leitor é um ser de extrema complexidade formativa.

Durante este escrito não se apresentou uma alternativa de formação de leitores no ciberespaço, a sugestão, ou aplicação de uma prática de leitura nesse novo espaço, porque antes de se pensar numa prática leitora, uma exploração do texto literário, tem-se que se conhecer quem é o leitor. Aliás, a temática prática leitora, ou práticas de leitura no ciberespaço, não foi nem nominada até este momento, porquanto não se faz uma prática leitora para leitores no ciberespaço, ela já está lá com os leitores, eles realizam práticas de leitura constantes nesse espaço cultural simplesmente pelo fato da participação do leitor no desenvolvimento de textualidades híbridas já envolve a prática leitora em si.

Claramente, nem todos os leitores sabem que são leitores – não tem conhecimento de suas habilidades e das transformações que ocorrem – ainda se faz necessário que o leitor seja guiado num estágio inicial para que consiga ter noção sobre suas habilidades. Todavia, passado o estágio inicial de um primeiro contato que faça perceber os poderes do leitor, as próprias comunidades culturais que residem nesse espaço farão com que o leitor consiga desenvolver plenamente suas habilidades e, naturalmente, o transformarão num produtor de textualidades hibridas. O que é necessário fazer, por enquanto, é tentar compreender como o leitor se transmuta em produtor, que pais são assumidos, qual é a possível estrutura, tentar entender o que está acontecendo na contemporaneidade desta pesquisa. Escrever isso pode parecer que é preciso uma tentativa de delimitação do se disser ser ilimitado, contudo não é, o que se tenta aqui é desenvolver uma observação crítica em relação ao que acontece, é tentar entender o que acontece com o leitor para, num futuro próximo, utilizar a prática de leitura realizada pelo leitor

no ciberespaço na construção e compreensão de novos caminhos para o ato de ler. Essa construção somente é possível se quem pesquisa tem a audácia de transpor as barreiras da academia e se colocar no presente observando o futuro, o passado deve ser deixado aos historiadores, e o pesquisador dos Estudos de Formação do Leitor deve se por a campo ao lado do leitor, vivenciado suas experiências e tentando compreender o longo caminho que percorre, tentando redefinir, atualizar o que não se configura mais com monolítico, fixo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Problemas de poética de Dostoiévski.* 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. In: _____. *A mão do autor e a mente do editor.* São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2014. Cap. 1. p. 19-51. Tradução de George Schlesinger.

FREITAS, R.C.; RÖSING, T.M.K. Desbravadores do ciberespaço: Leitores em processo de Letramento na Convergência Midiática. In: NOVOS OLHARES: LEITURA, ENSINO E MUNDO DIGITAL, 10., 2017, Frederico Westphalen. *Acta.* Frederico Westphalen: Editora URI, 2017. p. 549-559. Disponível em: http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//264.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência.* 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. *Invasores do texto:* fãs e cultura participativa. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* 3. ed. São Paulo: Editora 3, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço:* o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. O papel da leitura face ao patrimônio cultural. In: RÖSING, T.M.K. *Leitura e identidade na era da mobilidade.* Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2016.

A PROJEÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS MULTIMODAIS: O QUE HÁ ENTRE O VERBAL E O VISUAL EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS?

Rafael da Silva Moura[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui desenvolvido assume como temática a articulação de múltiplas semioses na projeção de sentidos em textos de natureza multimodal, debruçando-se, mais especificamente, sobre textos do gênero publicitário, com o objetivo de analisar o engendramento discursivo próprio destes. Faz-se relevante ressaltar que um estudo voltado à constituição semiótica e, consecutivamente, semântica de textos publicitários justifica-se devido à natureza eminentemente persuasiva destes, que, muitas vezes, configuram-se influenciadores dos sujeitos na construção de ideologias e na tomada de decisões e/ou posicionamentos.

Também vale considerar que a articulação de múltiplas semioses na materialização discursiva de textos do gênero supracitado, em que as intencionalidades enunciativas são arquitetadas, por exemplo, em torno da manifestação de elementos imagéticos congregados ao código verbal, requer dos sujeitos uma leitura mais ampla e atenta, a fim de se ultrapassar a superfície textual e, portanto, alcançar a subjacência discursiva.

Cumpre observar que a investigação caracteriza-se como bibliográfica exploratório-descritiva, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, ancorando-se, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011), em relação aos gêneros discursivos enquanto prática social de interação entre os sujeitos, e por Kalantzis e Cope (2000), Kress (2000), Lemke (2010), Rojo (2012) e Dionísio (2011), no que diz respeito à multimodalidade, enquanto elemento constitutivo de toda manifestação discursiva, e a multiletramentos, como habilidade necessária à interação com as diversas semioses articuladas nessas manifestações. Com base no referido arcabouço teórico, analisa-se o engendramento discursivo manifestado no anúncio

[i] Mestrando em Letras – Leitura e formação do leitor (UPF). Brasil. E-mail: fael28moura@gmail.com.

publicitário *Confiança do início ao fim*, enfocando a articulação entre o verbal e o imagético na constituição da unidade semântica desse texto.

Com vistas a melhor delinear a apresentação do estudo, segue-se o seguinte percurso: a) na primeira seção, discutem-se as concepções bakhtinianas de gêneros discursivos, evidenciando-os como dispositivos de práticas sociais por meio da linguagem; b) na seção seguinte, abordam-se os conceitos de letramento e de multiletramento, que estabelecem estreitas relações com os gêneros discursivos e a natureza multimodal neles inscrita; c) na sequência, após ser apresentado o percurso metodológico adotado, desenvolve-se a análise do anúncio publicitário supracitado e, por fim, na última seção, são apontadas algumas considerações quanto aos resultados do estudo.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS DA LINGUAGEM

A fim de interagir com os demais seres sociais, instaurando-se no tempo e no espaço, os sujeitos utilizam diversos recursos. Observa-se, entretanto, que todos os diversos campos da atividade humana e os recursos comunicativos neles acionados associam-se ao uso da linguagem, sendo que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo do autor). A comunicação humana pela linguagem, nessa perspectiva, obrigatoriamente, ancora-se nos gêneros discursivos, em vista do caráter sociodiscursivo destes, uma vez que os enunciados que dão materialidade à língua concretizam-se em situações comunicativas recorrentes, ou seja, inserem-se em gêneros discursivos específicos.

Bakhtin (2011) também observa que a interação humana ocorre nas mais diversas esferas de atividade, ou seja, em diversos ambientes interativos, podendo ser: a esfera escolar, a esfera do trabalho, a esfera familiar etc. A cada situação comunicativa, o falante mobiliza a língua de maneira específica, adequando-a à intenção de comunicação, por intermédio de escolhas que criam uma série de efeitos formais e funcionais que, consequentemente, refletem-se na produção de determinado gênero.

Nas relações comunicativas diárias, entretanto, um mesmo gênero pode assumir estrutura e linguagem diferenciadas, de acordo com a esfera de atividade em que é produzido. Essa

característica de flexibilidade dos gêneros constituiu a "heterogeneidade de gêneros" (BAKHTIN, 2011, p. 262), que é fruto das infinitas relações sociais que podem ser estabelecidas pelos seres humanos. Reconhece-se também que, de acordo com Fiorin (2008), na mesma proporção que as atividades linguísticas se ampliam e se remodelam, ampliam-se e remodelam-se os gêneros discursivos que as englobam, ou seja, "à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros se diferenciam, gêneros ganham um novo estilo" (FIORIN, 2008, p. 65). Também nessa perspectiva, na alta modernidade é amplamente perceptível que os meios de veiculação e divulgação de gêneros de natureza multimodal – especialmente as mídias digitais e as plataformas virtuais – não somente favorecem e estimulam, mas exigem determinadas associações intersemióticas.

Os gêneros, apesar dessa característica paradoxal de plasticidade e de identidade, constituem enunciados reconhecíveis nas atividades interacionais pela linguagem. Tal reconhecimento é possível pela existência de elementos que, além de marcarem as condições específicas e as finalidades vinculadas aos gêneros, possibilitam uma distinção entre eles, pois constituem a totalidade dos enunciados. Esses elementos são o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo da linguagem, os quais estão "indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O conteúdo temático, na perspectiva bakthiniana (2011), refere-se aos diferentes sentidos e recortes semânticos que se articulam em torno de assuntos que permeiam cada esfera de atividade, com enfoque nas escolhas e propósitos comunicativos do enunciador em relação ao assunto abordado, conferindo "o domínio de sentido de que se ocupa o gênero" (FIORIN, 2008, p. 62). Quanto à estrutura composicional, cada gênero apresenta uma determinada estrutura, que corresponde ao modo de organização e estruturação do enunciado.

O estilo da linguagem, por sua vez, associa-se à possibilidade de individualização do enunciado, correspondendo à seleção de recursos linguísticos a serem empregados no discurso em função da esfera em que o gênero circulará, transitando entre formalidade ou informalidade, termos técnicos e vocabulário específicos, por exemplo. Entretanto, apesar dessa individualização do enunciado, em que o enunciador faz escolhas linguísticas subjetivas, não é

possível se distanciar demasiadamente das coerções postas pelo estilo próprio de cada gênero, sob pena de o texto perder a identidade ou mesmo a credibilidade.

Os gêneros seguem formas existentes e reconhecíveis em sociedade, ou seja, eles não resultam de uma produção individual; são fruto de uma produção histórica desenvolvida por meio de práticas comunicativas em comunidade. De acordo com Bakhtin, o principal papel dos gêneros discursivos é organizar as relações comunicativas cotidianas, pois “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

A prática comunicativa, assim sendo, capacita os usuários da língua a internalizarem e assimilarem os gêneros discursivos, os quais servirão como modelo para interações verbais futuras. De tal modo, o interlocutor poderá criar expectativas que o preparem para interagir adequadamente na situação comunicativa em que esteja inserido. Entretanto, as múltiplas semioses que se articulam na constituição estrutural-estilística e, consecutivamente, semântica de textos de caráter multimodal, como é o caso da publicidade, requer que o leitor, com vistas a identificar e inferir os sentidos subjacentes à materialidade discursiva, mobilize habilidades leitoras específicas, que possibilitem a atribuição de significações às diversas semioses que se articulam na construção do sentido global do texto, conforme se discute na seção seguinte.

3 EM DISCUSSÃO, A MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS

No cenário discursivo contemporâneo, em que aspectos verbais e não-verbais não só coexistem, mas, também, constroem sentidos de forma articulada, emergem, portanto, produções de natureza multimodal. Quanto a isso, Lemke (2010, p. 461) aponta para o fato de que a constituição linguística, isto é, o texto verbal, “pode ou não pode formar a espinha dorsal organizadora de um trabalho multissemiótico”, conforme se observa no gênero publicitário, em que se tem a imagem como elemento constitutivo e, muitas vezes, basilar à organização discursiva.

Em produções de caráter multimodal, assim sendo, palavra e imagem se completam com suas funções semânticas próprias, dado que o engendramento dessas linguagens inscreve

"possibilidades de significação [que] não são meramente aditivas" (LEMKE, 2010, p. 462), mas que congregam e produzem significados mais profundos e complexos, que, talvez, apenas uma dessas linguagens não daria conta de produzir. Além disso, não há supremacia de uma das semioses na organização significativa, "mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos" (DIONÍSIO, 2011, p. 160-161), manifestando certo equilíbrio responsável por criar e projetar efeitos de sentido mais completos e enriquecidos.

O que possibilita a configuração multimodal dos textos, portanto, são as combinações e articulações semânticas e pragmáticas estabelecidas entre diferentes modos de significação na materialização discursiva (DIONÍSIO, 2011). Logo, conforme Kress (2000), seria lúcido reconhecer que toda atividade discursiva possui traços multissemióticos, haja vista que "nenhum texto pode existir em um único modo, de maneira que todos os textos são sempre multimodais, embora uma modalidade entre elas possa dominar" (KRESS, 2000, p. 184, tradução livre), dependendo do canal comunicacional acionado e dos efeitos de sentido pretendidos com o desenrolar do projeto enunciativo-discursivo.

Ainda em relação à integração de diferentes semioses no processo de significação, Kress (2000, p. 181, tradução livre) ressalta que "a questão da multimodalidade lembra-nos com força que a semiose humana repousa, em primeiro lugar, sobre os fatos da biologia e da fisiologia", uma vez que, na interação com o mundo e os sentidos nele projetados, engajamos todos os nossos meios fisiológicos de percepção (visão, audição, olfato, paladar e tato), sendo que cada um deles possibilita construções semânticas específicas e altamente diferenciadas.

Diante desse contexto, em que múltiplos modos de significação convergem na produção de sentidos, faz-se imprescindível o desenvolvimento de habilidades leitoras que ultrapassem a técnica da mera decodificação, a fim de capacitar os sujeitos a inferir os sentidos subjacentes aos discursos e, por conseguinte, a encontrarem seus lugares sociais e interagirem eficientemente em diferentes universos discursivos. Para tanto, são necessárias práticas pedagógicas que, reconhecendo o caráter interacionista da leitura, bem como a complexidade do processo de aquisição e de domínio dessa habilidade, sejam pautadas em uma pedagogia voltada ao desenvolvimento dos níveis de letramento do alunado.

Lemke (2010, p. 456) define letramento como "um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais

particulares". Isto é, a noção de letramento, impreterivelmente, relaciona-se à aplicação/utilização das tecnologias de leitura e escrita em práticas sociais. Entretanto, considerando a grande profusão contemporânea de gêneros que articulam múltiplas semioses na manifestação discursiva, tratar de letramento, no singular, assume ares de incoerência. Logo, em estreita relação com gêneros multimodais, insere-se o conceito de multiletramento, que vai ao encontro dos engendramentos próprios das práticas discursivas contemporâneas, calcando-se em dois principais argumentos:

> O primeiro argumento relaciona-se com a crescente multiplicidade e integração de modos significativos de fazer sentido, onde o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamento e assim por diante. [...] O segundo argumento diz respeito às realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. [...] E, em termos mais construtivos, temos que negociar as diferenças todos os dias, nas nossas comunidades locais e em nossas vidas de trabalho e de comunidade cada vez mais globais, interconectadas. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, tradução livre).

A noção de multiletramentos, portanto, como já se observa pela inscrição do prefixo "multi" na palavra "letramento", traz à tona a necessidade de se construírem práticas pedagógicas que, ultrapassando o estudo unicamente do modo de representação linguístico, deem conta tanto das múltiplas semioses que se articulam na projeção de sentidos - posto que os significados são, cada vez mais, multimodais – como da diversidade e, consecutivamente, da hibridação cultural inserida nas relações interativo-comunicativas, que são, simultaneamente, produto e produtores da minimização das fronteiras que outrora separavam os sujeitos e suas culturas (ROJO, 2012).

Essa concepção se justifica pelo fato de que, nas relações sociocomunicativas diárias, não se participa de uma única e imaculada esfera de atividade; muito pelo contrário: é constante e crescente o transito pelas mais diversas esferas, que comportam também diversas situações comunicativas, nas quais interagem sujeitos oriundos de contextos socioculturais igualmente distintos. Por esse viés, a fim de tornar seu discurso inteligível, bem como de inferir sentido ao discurso do outro, exige-se que os sujeitos interajam com diferentes arranjos linguísticos, dependendo da situação comunicativa. Percebe-se, portanto, que "lidar com as diferenças linguísticas e as diferenças culturais tornou-se central para a pragmática das nossas vidas trabalhadoras, cívicas e privadas" (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6, tradução livre).

Reconhece-se, por fim, que sem possuir a habilidade de interagir com sistemas multimodais e com o multiculturalismo presente na contemporaneidade, ou seja, sem ser multiletrado, "os futuros cidadãos estarão tão desempoderados quanto aqueles que hoje não escrevem, leem ou usam biblioteca" (LEMKE, 2010, p. 464). Logo, uma pedagogia baseada na concepção de multiletramento, deve proporcionar relações entre o alunado e práticas pedagógicas baseadas em materiais, de leitura e de escrita, tanto multimodais como multiculturais, que os aproxime de situações sociodiscursivas reais e inseridas nas mais diversas esferas de atividade humanas pela linguagem, habilitando-os, assim, a nelas atuar eficientemente.

Para tanto, ressalta-se a relevância de um trabalho que tenha os gêneros discursivos e suas funções sociais como base, visto que "um letramento é sempre um letramento em algum gênero" (LEMKE, 2010, p. 455), o qual deve ser observado quanto à linguagem e às tecnologias usadas, à estrutura prototípica e à intenção comunicativa, além da situação social de reprodução e circulação, conforme se exemplifica, na seção seguinte, por meio da análise de um anúncio publicitário.

4 O ENGENDRAMENTO SEMÂNTICO MULTISSEMIÓTICO NA PUBLICIDADE

Neste estudo, elege-se como *corpus* um anúncio publicitário veiculado em formato analógico, pela revista Veja. Com vistas a alcançar a subjacência semântica do anúncio, seguem-se os preceitos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011), que proporcionam uma análise sistemática de aspectos próprios dos gêneros discursivos, por meio da observação de alguns princípios a eles inerentes, tais como: esfera de atividade, conteúdo temático, constituição composicional e estilo. Também, considerando que no processo de ressignificação do texto multimodal, a fim de apreender sua totalidade significativa, faz-se necessária uma análise conjunta das linguagens que o constitui (KRESS, 2000; LEMKE, 2010; DIONÍSIO, 2011), observam-se, por conseguinte, os efeitos semânticos conferidos pelas intersecções entre os diferentes elementos semióticos inscritos no anúncio, de maneira integrada.

Seguindo, portanto, o percurso metodológico delineado, bem como o cenário teórico exposto anteriormente, procede-se à análise do anúncio, apresentado a seguir, na Figura 1.

Figura 1: Confiança na Friboi

Fonte: Veja (2017)

Já de início, a fim de situar as posições discursivas ocupadas pelos interlocutores envolvidos na atividade interativa produzida em torno do anúncio, faz-se imprescindível retomar que, conforme Bakhtin (2011), toda a prática discursiva manifesta-se, assumindo certa corporeidade, situada em uma determinada esfera de atividade. Assim sendo, voltando-se ao objeto de análise deste estudo, observa-se que o anúncio *Confiança do início ao fim* fora

publicado em uma das revistas de maior circulação nacional, a Veja, bem como ocupa uma página inteira desta, o que confere um caráter de destaque à peça publicitária em questão. Além disso, reconhece-se que, devido à sua difusão em um veículo impresso de massa, esse material discursivo se insere na esfera pública/social de comunicação/informação e, em decorrência disso, alcança uma gigantesca gama de interlocutores, podendo, em alguma medida, configurar-se em fator decisivo na tomada de atitudes por parte desse público.

Também, é relevante referir a diversidade dos possíveis interlocutores do anuncio supracitado, uma vez que a revista é um suporte de grande circulação, o que não permite, ou dificulta, o delineamento de um público espectador/leitor específico, embora seja possível idealizar um indivíduo em busca de algum tipo de informação. Tais aspectos, certamente, justificam uma análise mais atenta acerca dos sentidos projetados nesse material discursivo, que articula elementos multissemióticos na sua materialidade e, por caracterizar-se com um texto do gênero publicitário, tem como finalidade primeira o convencimento dos sujeitos, possíveis consumidores não só de produtos e serviços, mas, também, e principalmente, de ideias e concepções de mundo.

A partir desse panorama, recorre-se novamente aos postulados bakhtinianos (BAKHTIN, 2011, p. 279), que apontam para o fato de os gêneros discursivos se inserirem em determinadas esferas de atividade humana, refletindo "condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas", por meio de três elementos (conteúdo temático, construção composicional e estilo) que "fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação". Sendo assim, para se desvelar a significação global inscrita no anúncio *Confiança do início ao fim*, conforme fora proposto por Bakhtin (2011), é imperativa uma análise sistemática dos três elementos centrais balizadores e constitutivos do engendramento enunciativo desse texto.

Quanto ao conteúdo temático, reconhecendo que esse conceito diz respeito ao objeto do discurso, ou seja, ao referente sobre o qual os interlocutores se debruçam (BAKHTIN, 2011). Logo, com base nos enunciados "Confiança do início ao fim" e "Friboi: carne confiável tem nome", observa-se que o assunto balizador da unidade temática do anúncio, isto é, o referente do discurso inscrito no texto, é a própria empresa anunciante – a Friboi. Entretanto, é válido lembrar que, conforme Fiorin (2008), o tema inscrito em um texto ultrapassa os limites de uma

visão que o concebe como meramente o assunto tratado. Esse aspecto da genericidade, de acordo com o autor, refere-se aos recortes semânticos que se articulam em torno de assuntos que permeiam cada esfera de atividade. Valendo-se de tal concepção, bem como dos enunciados supracitados, reconhece-se, então, que o projeto enunciativo-discursivo que fundamenta a peça publicitária em análise se desenvolve a partir da intencionalidade de, em primeira instância, construir uma imagem de confiabilidade para a empresa, para, em segundo plano, mas de maneira imbricada, apresentar os produtos oferecidos por ela, os quais, dentro do simulacro criado no anúncio, são produzidos e transportados de maneira cuidadosa e sistemática, sendo, portanto, de qualidade e podendo ser consumidos sem receio algum.

Outro aspecto constituinte dos gêneros discursivos que, conforme já referido, deve ser analisado cuidadosamente, é a estrutura composicional, que diz respeito à organização e à disposição dos elementos semióticos na composição material de cada gênero, que são resultado de escolhas enunciativo-discursivas e construtores de efeitos de sentido (BAKHTIN, 2011). Nessa perspectiva, observa-se, de imediato, a articulação entre os modos verbal e imagético na tessitura discursivo-material do anúncio *Confiança do início ao fim*. Há, entretanto, a predominância do modo imagético sobre o verbal, sendo que todo o fundo do texto é constituído por três quadros, em que se apresentam três personagens, os quais interagem em situações distintas em relação à empresa anunciante, desde a produção, passando pelo transporte, até o consumo dos produtos por ela oferecidos.

Quanto ao modo verbal, o anúncio projeta enunciados diretos, claros e objetivos, tais como "Nas fabricas todo o processo é controlado" e "Todo o transporte é feito em caminhões refrigerados", os quais acabam por ocupar um posicionamento periférico no texto e, visualmente, menos expressivo. Esse recurso, de enfatizar aspectos imagéticos, é característico de textos do gênero publicitário, uma vez que, considerando o frenesi com que os sujeitos transitam em ambientes sociais, o destaque dado à imagem possui a capacidade de prender mais facilmente a atenção do leitor, bem como transmitir uma mensagem de maneira mais rápida e objetiva, já que também possui a habilidade de condensar ideias.

Com base nessa perspectiva analítica, cumpre ressaltar que, ao projetar sentidos pela articulação de aspectos verbais e não-verbais, o anúncio em questão evidencia, nitidamente, sua constituição multimodal, que consiste no engendramento de múltiplas linguagens, múltiplos

modos de significação (verbal, visual, sonoro) na constituição semântica dos textos, sendo que "todos estes são vistos como sistemas independentes de criação de significado, que são, no entanto, coordenados de modo a produzir uma mensagem de texto única [...] integrada e diferenciada" (KRESS, 2000, p. 183, tradução livre). Logo, a fim de desenvolver o resgate dos sentidos inscritos em texto de natureza multissemiótica, requer-se uma leitura articulada dos planos semióticos que o compõem, uma vez que os sentidos se manifestam pelas intersecções semânticas estabelecidas entre os modos.

Seguindo, portanto, a noção de indissociabilidade dos planos semióticos constitutivos dos gêneros discursivos, vale dar uma atenção detalhada ao enunciado "Confiança do início ao fim", que se destaca no topo da peça publicitária, uma vez que vários sentidos se articulam em torno dele. O primeiro aspecto que se destaca é a forma como a letra "f" da palavra "confiança" está grafada, posto que apresenta a mesma fonte utilizada na grafia da marca do anunciante, o qual também possui a letra "f" em sua constituição. Pode-se dizer, então, que esse recurso visa a projetar certa relação entre a empresa Friboi e o vocábulo "confiança", com foco, certamente, nos valores semânticos e ideológicos conferidos por este, uma vez que se trata de um conceito extremamente valorizado socialmente.

Ainda quanto ao enunciado "Confiança do início ao fim", observa-se uma estreita relação semântica entre este e a imagem central projetada no anuncio, uma vez que ela projeta uma encenação analógica que representa desde o processo de produção e armazenamento do produto, que seria o "início", passando pelo transporte, até chegar ao consumidor, que seria o "fim". Essa constatação, fundamentada na leitura articulada desses elementos multissemióticos inscritos no anúncio, possibilita ressaltar que "não se trata de pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim observar certos princípios de organização dos textos multimodais" (DIONÍSIO, 2011, p. 150), conforme também se observa na intersecção semântica conferida pela relação entre aspectos verbais e imagéticos articulados em torno dos seguintes enunciados:

a) "Nas fábricas, todo o processo é controlado": esse enunciado estabelece estreita relação com a imagem projetada logo acima dele, na qual se inscreve a imagem de um homem uniformizado e com equipamentos de segurança, fazendo a conferência de algumas caixas, que, em tese, seriam os produtos Friboi. Essa encenação representa o controle referido no enunciado. Cumpre observar, também, a predominância da cor branca na composição desse quadro da peça

publicitária, a qual corrobora para a ideia de controle, ressaltando a higiene mantida no ambiente de produção das fábricas da empresa.

b) "Todo o transporte é feito com caminhão refrigerado": articulando-se a esse enunciado, assim como se observou em relação ao anterior, tem-se a inscrição da imagem de um homem dentro de um caminhão, o que representaria o transporte referido. Novamente, a cor branca recebe destaque, reforçando a ideia de higiene e cuidado do anunciante com seus produtos, a fim de manter a qualidade destes.

c) "As embalagens a vácuo conservam por mais tempo a carne sem usar conservantes": interligado a esse enunciado, projeta-se a imagem de outro homem, agora não mais funcionário, mas, sim, cliente/consumidor, tendo em mãos o produto final de todo esse processo: uma peça de carne assada. O cenário construído nesse último quadro da constituição imagética do anúncio faz alusão a uma cena validada no imaginário social, projetando uma espécie de espaço gourmet, com churrasqueira e utensílios para o preparo da carne, que, mesmo em diferentes níveis de sofisticação, pode ser encontrado na maioria das residências brasileiras. Ainda nesse enunciado, ressalta-se um diferencial extremamente relevante conferido pelos produtos Friboi, que é o oferecimento de produtos livres de conservantes, portanto, mais saudáveis.

É importante observar o fato de os três personagens inscritos no anúncio estarem usando alguma peça de roupa nas cores azul ou vermelha, as quais também podem ser encontradas nos selos e no logotipo da marca anunciante. Esse expecto se configura em um elo simbólico que interliga todos os atores projetados no texto, tendo a Friboi como elemento articulador desse processo. Além disso, ambos os três são apresentados sorrindo e olhando diretamente para o interlocutor – o leitor do anúncio. Isso inscreve dos fatores fundamentais a significação inscrita na subjacência textual: a) o sorriso constrói uma imagem de satisfação com a empresa, desde enquanto funcionário até enquanto cliente; b) o olhar cria o efeito de aproximação com o público leitor, bem como faz com que os atores sejam uma espécie de fiadores em relação à qualidade e a confiabilidade dos produtos Friboi.

Ainda, em íntima relação com as constatações desenvolvidas até o presente momento, observa-se o terceiro componente constituinte da natureza semântica dos gêneros discursivos: o estilo. Preliminarmente, retoma-se a concepção de que esse elemento diz respeito à

possibilidade de individualizar o enunciado (BAKHTIN, 2011), correspondendo à seleção e à projeção de recursos linguísticos, de acordo com os efeitos de sentido pretendidos pelo enunciador, sem deixar, é claro, de atender a algumas coerções genéricas postas pelo estilo próprio de cada gênero.

Nesse sentido, dado que a intenção primeira da mensagem publicitária é a persuasão, identifica-se, em textos desse gênero, a manifestação contínua, embora não absoluta, da linguagem autoritária, do modo imperativo. No anúncio em análise, porém, os enunciados visam a convencer o leitor-consumidor de maneira sutil e velada, deixando de lado a linguagem imperativa, para, então, projetar enunciados que focam na construção da imagem de uma empresa que oferece serviços exclusivos, de qualidade e confiança, ou seja, o convencimento se dá pelo valor agregado ao produto oferecido.

O único enunciado que apresenta o modo imperativo está inscrito na parte inferior esquerda do anúncio – “Leia o código com seu celular e conheça mais detalhes sobre a fábrica Friboi”. Percebe-se, por conseguinte, o desejo por reforçar a ideia de confiabilidade referida no texto, uma vez que se convida o possível consumidor a observar todo o processo de produção, bem como a conhecer mais detalhadamente a empresa. Isso acrescenta a ideia de transparência à imagem que se busca construir do anunciante.

Por fim, cumpre ressaltar que o enunciador mobiliza recursos discursivo-comunicativos à sua disposição, e possíveis de serem inscritos no gênero anúncio publicitário, a fim de engendrar um discurso que se aproxime de um enunciatário idealizado, estabelecendo, em tese, uma relação comunicativo-interativa eficiente. Para tonar seu projeto enunciativo efetivo – convencer o leitor quanto à confiabilidade da Friboi –, o discurso inscrito no anúncio *Confiança do início ao fim* também se vale de valores sociais, culturais e ideológicos inseridos na sociedade, como artifícios sedutores, visando a (re)criar realidades e, consecutivamente, influenciar comportamentos, modelar opiniões e sentimentos de indivíduos, do coletivo ou de grupos sociais específicos.

Entretanto, para que essa interação com os sentidos do texto realmente seja efetivada e haja um agenciamento por parte do leitor, considerando que em produções multimodais palavra e imagem se completam com suas funções semânticas próprias, e as “possibilidades de significação não são meramente aditivas” (LEMKE, 2010), faz-se necessário que esse leitor

seja multiletrado. Ou seja, esse sujeito, conforme Cope e Kalantzis (2000), deve ser capaz de interagir com as diversas modalidades de linguagens articuladas no discurso (visual, sonora, verbal), atribuindo-lhes significações, e posicionando-se diante delas. Pelo contrário, o leitor não apenas deixa de inferir os sentidos subjacentes à materialidade discursiva, como também permanece passivo diante do texto, sendo um mero recebedor de informações, um ser complacente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve estudo, ancorado à ideia de que as manifestações discursivas expressam sentidos por meio da articulação de múltiplos recursos semióticos, além de que, para interagir com esse material discursivo, faz-se necessário que se deposite sobre ele um olhar mais atento e sistemático, propôs-se, então, a análise de um anúncio publicitário, com vistas a ressaltar o seu potencial no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o debate não só quanto à congregação de semioses na construção de sentidos em textos desse gênero, mas, também, quanto às manifestações culturais e ideológicas que os permeiam.

A referida prática, portanto, tanto favorece o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, sendo ela necessária para o exercício da cidadania, como proporciona um momento reflexivo quanto aos expedientes midiáticos que perpassam diariamente as atividades comunicativas, possibilitando que se observe a língua em funcionamento e as aplicações sociais a ela atreladas, bem como a natureza multimodal da interação humana pela linguagem.

Quanto à análise do anúncio, evidenciou-se a necessidade de que, com vistas a apreender os sentidos globais projetados por textos de natureza multimodal, os planos semióticos que os compõem sejam analisados integradamente, dado que não há uma mera justaposição de linguagens, mas, sim, uma articulação semântica entre as semioses projetadas no texto. Os sentidos, portanto, não se constroem pela interpretação dos modos semióticos isoladamente; eles se manifestam a partir da leitura associativa dos modos imagético e verbal, por exemplo, que se combinam na construção discursiva de textos multimodais.

Isso posto, reforça-se que, com práticas calcadas nos conceitos de multimodalidade e multiletramento, seria possível chegar mais próximo da formação de leitores multiletrados que,

relacionando as diversas linguagens que compõe os textos multimodais, traduzam os discursos neles veiculados, interpretando as intencionalidades e as ideologias que os permeiam, para posicionarem-se de maneira crítico-responsiva diante delas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:____. *Estética da criação verbal.* 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

COPE, BILL; KALANTZIS, M. Introduction: the beginnings of an idea. In: ______. *Multiliteracies:* literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In:____. *Introdução ao pensamento de Bakthin*. São Paulo: Ática, 2008. p. 60-76.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas: IEL/UNICAMP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012. Cap. 1, p. 11-31.

VEJA. *Confiança do início ao fim*. São Paulo: Editora Abril. Ed. 2462, ano 49, nº 4. 27 jan. 2016. p. 21.

VISTA D’OLHOS SOBRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rafael de Souza Timmermann[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal tratar de língua, de língua estrangeira. Como o próprio título do trabalho faz menção ao texto publicado em 1963, por Émile Benveniste, propomo-nos a basear nossa reflexão no texto *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística*. Entendemos que o título escolhido é uma possível (infame) referência ao texto de um dos maiores estudiosos da área linguística que conhecemos, por isso, de forma alguma, reivindicamos o prestígio do texto de Benveniste nas linhas que seguem, mas sim utilizamos a reflexão do autor e sugerimos questionamentos sobre língua estrangeira, língua adicional, segunda língua – não faremos distinção, aqui, em relação a estes termos, pois utilizá-los-emos de forma sinonímica quando nos referirmos à língua não-materna dos sujeitos.

O autor (2005/1963, p. 19) incita seu leitor a refletir com a seguinte questão: “A que visam e que fazem com esse algo que é o patrimônio de todos os homens e não cessa de atrair a sua curiosidade: a língua?”. Um questionamento de tal profundidade, logo no início de um texto, não foi colocado de forma despretensiosa ou por simples obra do acaso. Salientamos que é a partir desse incômodo filosófico ou linguístico que o texto é conduzido, bem como as reflexões que dele podem ser feitas. Nesse sentido, fazemos uma apreciação do texto de Benveniste e discutimos a língua estrangeira a partir dos preceitos que nele constam a respeito da língua.

Assim como propõe o autor, entender o que é a língua e como ela funciona instiga, atrai, fascina. Diferentes abordagens, inúmeros métodos, incontáveis técnicas são desenvolvidas no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira. Todavia, não estaria a concepção de língua num momento anterior ao desenvolvimento desses métodos e técnicas? A língua estrangeira é, muitas vezes, vista como mecânica ou que deve ser aprendida da mesma forma que qualquer outro conteúdo, porém temos o objetivo de pensar num ponto mais inicial, o conceito de língua, a língua do ser humano. Dessa forma, neste trabalho, o foco está na língua

[i] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: rafatimmermann@gmail.com

estrangeira e a validade do trabalho é representada na discussão realizada, uma vez que se trata de um recorte de estudo produzido para tese de doutorado, a qual trata dos métodos de ensino de línguas, desde os primeiros aplicados até os atuais (virtuais), e sugere que se tenha uma concepção enunciativa de língua estrangeira, com base, então, na linguística da Enunciação de Émile Benveniste.

Faz-se necessário um estudo nesse âmbito, uma vez que a língua estrangeira é vista, como mencionado, como um conjunto de regras e vocabulários que necessitam ser assimilados, com o intuito que um locutor tem de se comunicar com pessoas (discursos) estrangeiras. Não negamos que a língua é, sim, um sistema organizado de signos, regidos por regras que tornam a língua, de acordo com Saussure (1916/2012) no Curso de Linguísitca Geral, um fenômeno social. No entanto, entendemos que a língua estrangeira, ou seu ensino, não pode ser pautado apenas na compreensão mecânica dessas regras, ou, simplesmente, na repetição de sons. A língua é mais que isso. Ressaltamos, dessa forma, a ideia de língua toda, a qual Benveniste se dedica.

O percurso que o autor faz remonta os estudos sobre língua, dos primórdios até os contemporâneos, por exemplo, os de Saussure (1916/2012), mostrando que a língua é uma estrutura e possui uma função, que se realiza nas relações entre os seus componentes. A língua estrangeira deve ser vista dessa forma, para que, então, possamos estudar a língua, seja ela estrangeira ou materna, a partir do seu caráter inerente ao ser humano, seu patrimônio.

A organização deste artigo se dá da mesma forma que o texto de Benveniste que inspira este trabalho, dividido em primeira e segunda partes. Uma vez que o texto *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* é a inspiração, a base teórica, o *corpus*, a metodologia e os comentários da nossa reflexão, nossa proposta é, a partir de diversas citações, refletir sobre o tema proposto, para que, mesmo sem chegar a conclusões formais, possamos pensar sobre língua estrangeira, questionarmo-nos e quiçá concluirmos algo.

Em muitos momentos, repetições serão feitas, com o intuito de produzir o efeito de uma leitura pausada e em voz alta do texto de Benveniste. Alguns apontamentos podem parecer óbvios, no entanto, faz-se necessário, algumas vezes, salientar algo que foi dito ou (mal) compreendido. Partimos daí.

2 PARTE I

Em seu texto, Benveniste (1963/2005), na primeira parte, postula que é inegável a dificuldade encontrada pelos próprios linguistas ao ler os estudos sobre linguagem, bem como, ou ainda mais, para compreender as preocupações daqueles que escrevem sobre a língua. Isso acontece hoje, inclusive. São tantas terminologias, tantas vertentes, tanto acesso à informação e tanta desinformação, que qualquer um que adentre nos estudos linguísticos precisa de uma orientação muito centrada, não apenas para entender nomenclaturas, mas para conseguir traçar um rumo a percorrer nos seus estudos. É possível que isso se aplique a outros campos da ciência e é evidente na(s) linguística(s).

Nesse sentido, é necessário o entendimento de que a linguística tem duplo objeto, isto é, ela é a ciência da linguagem e a ciência das línguas. Em outras palavras, a linguagem é uma característica de todos os homens, ela não muda, ela está no ser humano, inseparavelmente; as línguas, por sua vez, são sempre particulares e variáveis, de acordo com a cultura e a sociedade das pessoas que as utilizam – assim temos uma língua materna, aquela a qual somos expostos desde o nascimento e todas as outras que, por isso, são estrangeiras para nós. A linguagem se realiza nas línguas. Além disso, Benveniste (1963/2005, p. 20) afirma que “é das línguas que se ocupa o linguista e a linguística é em primeiro lugar a teoria das línguas”.

Em outros textos do autor, como O aparelho formal da enunciação (1969/2006), no qual apresenta (talvez seja neste texto que de forma mais específica) e discorre sobre conceitos de língua, linguagem, estrutura e funcionamento, os termos **língua** e **linguagem** são usados com sentidos diferentes, intercambiáveis. Uma possível justificativa está no texto de 1963, foco deste trabalho, no momento em que o autor afirma que as vias diferentes da linguagem se “entrelaçam com frequência e finalmente se confundem, pois os problemas infinitamente diversos das línguas têm em comum o fato de que, a um certo grau de generalidade, põem sempre em questão a linguagem” (1963/2005, p. 20). Isso dá suporte, também, à nossa reflexão de que, ao tratarmos de língua estrangeira, estamos tratando de língua em geral, pois a base está na linguagem, esta a faculdade humana.

Temos, então, no texto presente na obra Problemas de Linguística Geral I, de Benveniste, um histórico dos estudos linguísticos no mundo: a linguística ocidental nasceu da filosofia grega e os gregos não estudavam o funcionamento da língua, mas refletiam sobre sua

condição original (natural ou convencional). Segundo o autor, até o final da idade média, a língua continuou sendo, apenas, objeto de especulação, distante, sem um olhar mais atencioso às suas necessidades. Sendo assim, ninguém se preocupava em estudar, muito menos, descrever uma língua por ela mesma ou entender qual relevância ou veracidade as categorias enraizadas nas gramáticas de suas línguas teriam em relação às outras línguas. Segundo o autor, "essa atitude não mudou absolutamente até o século XVIII." (1963/2005, p. 20).

Passou-se, então, aos estudos da gramática comparada ao descobrirem que há um certo parentesco entre as línguas. "Fixava-se, para tentar estudar a *evolução* das formas linguísticas. Propunha-se [a linguística] como ciência histórica, e o seu objeto era, em toda parte e sempre, uma fase da história das línguas" (BENVENISTE, 1963/2005, p. 21).

No entanto, muitas questões surgiram: qual ´seria a natureza do fato linguístico? Qual seria a realidade da língua? Seria verdade que não consistia senão na mudança? Como, embora mudando, permanece a mesma? Como então funciona e qual é a relação dos sons com o sentido? Essas questões não conseguiam ser respondidas através dos preceitos da linguística histórica, a qual dominava os estudos linguísticos da época, uma vez que nunca havia precisado se preocupar com tais questionamentos.

Chegamos, nesse momento, no evento de grande importância para a linguística, enquanto ciência:

> Sob a inspiração do *Cours de linguistique génerale* de Ferdinand de Saussure (1916), determina-se uma nova noção de língua. Os linguistas tomam consciência da tarefa que lhes cabe: estudar e descrever por meio de uma técnica adequada a realidade linguística atual, não misturar nenhum pressuposto teórico ou histórico na descrição, que deverá ser sincrônica, e analisar a língua nos seus elementos formais próprios (BENVEINSTE 1963/2005, p. 21).

A partir daí, Benveniste chama de terceira fase da linguística: ela passa a tomar por objeto não mais as reflexões filosóficas a respeito da, nem tampouco a evolução das formas linguísticas, "mas, em primeiro lugar, a realidade intrínseca da língua, e visa a se constituir como ciência – formal, rigorosa, sistemática" (1963/2005, p. 22).

No parágrafo seguinte de seu texto, Benveniste (1963/1005, p. 22, grifo nosso) finaliza dizendo as seguintes palavras: "**Trata-se, com efeito, de saber em que consiste e como funciona uma língua"**. Como mencionado anteriormente, talvez não fosse necessário grifar uma citação (e as normas de formatação que nos perdoem), entretanto essa pequena frase

norteia, basicamente, qualquer pessoa que tenha interesse em estudar língua. Não apenas norteia, mas incita o pensamento, a reflexão, instiga a curiosidade. São dois pontos bem claros: a) em que consiste a língua; e b) como funciona uma língua. Ainda não sabemos, como geração de linguistas, com certeza em que consiste a língua ou como ela funciona, mas já temos ótimas ideias a respeito. E isso não vem para o nosso privilégio ou glória, mas por meio do trabalho árduo de pesquisadores e estudiosos.

Dos estudos de Saussure em relação à língua, Benveniste (1963/2005, p. 22, grifo do autor) destaca que o princípio fundamental da linguística moderna é que a língua forma um sistema.

> Isso vale para qualquer língua, qualquer que seja a cultura onde se use, em qualquer estado histórico em que a tomemos. Da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, a língua é um arranjo sistemático de partes. Compõe-se de elementos formais articulados em combinações variáveis, segundo certos princípios de *estrutura*.

Nessa proposição, já percebemos a relação que língua e cultura possuem. É na e para cultura que há o uso da língua, entre os homens. Em relação aos sons e às formas mais complexas de expressão, podemos ver nuances anteriores aos estudos de Benveniste a respeito dos níveis de análise linguística (por não ser o foco do trabalho, apenas citamos este outro texto do autor, publicado em 1964). Em relação a isso, brevemente, Benveniste (1963/2005, p. 22) afirma que “uma língua jamais comporta senão um número reduzido de elementos de base, mas esses elementos, em si mesmos pouco numerosos, prestam-se a grande número de combinações. Não se consegue atingi-los senão no seio dessas combinações”.

Ainda em relação à noção de língua como sistema, de Saussure, Benveniste (1963/2005, p. 23-24, grifos do autor) complementa:

> Cada uma das unidades de um sistema define-se assim pelo conjunto das *relações* que mantém com as outras unidades e pelas *oposições* em que entra: é uma entidade relativa e opositiva, dizia Saussure. Abandona-se pois a ideia de que os dados da língua valem por si mesmos e são “fatos” objetivos, grandezas absolutas, susceptíveis de se considerarem isoladamente. Na realidade, as entidades linguísticas não se deixam determinar senão no interior do sistema que as organiza e as domina, e umas em razão das outras. Não têm valor a não ser como elementos de uma estrutura. Logo em primeiro lugar, é o sistema que é preciso destacar e descrever. Elabora-se assim uma teoria da língua como sistema de signos e como organização de unidades hierarquizadas.

Ao falar sobre as relações que a estrutura da língua permite, Benveniste (1963/2005, p. 23, grifo nosso) ressalta que “uma representação tão abstrata poderia parecer afastar-nos do que

se chama a realidade. Muito pelo contrário, corresponde à mais concreta experiência linguística. As distinções obtidas pela análise concordam com as que **o locutor instintivamente pratica**". O nosso grifo diz respeito ao uso da língua. O ser humano, salvo exceções, materializa a linguagem em uma língua e o faz sem pensar. Não nos referimos aqui a gafes ou uso fda língua como instrumento de poder, mas o mais puro e inocente uso da língua. Bom dia, boa tarde, obrigado, por favor! São formas da língua que são utilizadas, seguem uma organização pré-estabelecida e cumpre uma função. Mas isso é feito, na maioria das vezes, instintivamente. Essa é a língua!

Nesse sentido, Benveniste (1963/2005, p. 24, grifo nosso) pontua que,

> Como a língua é organizada sistematicamente e funciona segundo as regras de um código, aquele que fala pode, a partir de um pequeníssimo número de elementos de base, constituir signos, depois grupos de signos e finalmente uma variedade indefinida de enunciados, **todos identificáveis por aquele que os percebe pois o mesmo sistema está estabelecido nele.**

Além de serem usados de forma instintiva, os signos da língua são identificáveis tanto pelo falante quanto pelo ouvinte, pois, em ambos, o sistema da língua está estabelecido. É nesse sentido que percebemos a necessidade de compreender a língua como sistema, para que a língua estrangeira também seja vista como um sistema, que necessita estar estabelecido no, então, aprendiz da língua, para que este possa utilizar essa língua de forma adequada e inteligível.

O autor finaliza a primeira parte do texto falando sobre a linguística moderna, que, passados mais de 50 anos, podemos continuar afirmando o mesmo: "É claro que na prática há numerosas divergências, conflitos de escolas, mas nós nos limitamos aqui aos princípios mais gerais e os princípios são sempre mais interessantes que as escolas" (BENVENISTE, 1963/2005, p. 25).

Tendo dito isso, passamos à segunda parte do texto Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística.

3. PARTE II

Os primeiros parágrafos da segunda parte do texto de Benveniste (1963/2005, p. 26-27) contêm tantas informações e reflexões importantes, que fica difícil escolher sobre o que falar. Pontuemos algumas:

- "não é apenas a *forma* linguística que depende dessa análise; convém considerar paralelamente a *função* da linguagem". Muitos estudos se dedicam apenas à forma da língua, no entanto, ainda é necessário ressaltar que há, além da forma, uma função.
- "a linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem". Em Saussure (1916/2012) temos que o ponto de vista cria o objeto. Consoante a isso, em Benveniste temos que toda e qualquer realidade é reproduzida pela linguagem. Pensemos: é uma pessoa que percebe o mundo do seu jeito e utiliza a linguagem, materializada em uma língua, comum aos seus interlocutores, para reproduzir essa visão.
- "aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido". Podemos continuar com o exemplo anterior: o homem em questão viu uma bola vermelha, falou ao seu amigo que viu uma bola vermelha; seu amigo compreendeu o discurso de que a bola vermelha havia sido vista e conheceu a realidade reproduzida pela fala. A bola era azul. A linguagem reproduz a realidade de cada sujeito.
- "assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: **para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade**. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva" (grifo nosso). Eis a função da linguagem.
- "o linguista por seu lado estima que não poderia existir pensamento sem linguagem e que por conseguinte o conhecimento do mundo é determinado pela expressão que ele recebe. A linguagem reproduz o mundo, mas submetendo-o a sua própria organização". Mais uma vez fica perceptível a inseparabilidade do homem e da língua. O pensamento só é organizado pela linguagem e expresso por ela. É apenas dessa forma que a sociedade tem possibilidade de existir, na relação dialogal entre os sujeitos.

- “a língua, por sua vez, revela dentro do sistema das suas categorias a sua função mediadora”.
- “Cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, o parceiro que, dotado da mesma língua, tem em comum o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe de enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo”. A função da língua não existiria se a linguagem fosse usada para se comunicar com ninguém. A linguagem media a relação entre os homens. Sempre que há a utilização da língua, é porque anterior a isso, pensou-se em um parceiro, um alocutário.
- de fato é dentro da, e pela língua que o indivíduo e sociedade se determinam mutuamente.

Como tudo isso se relaciona, ou o que tem tudo isso a ver com a língua estrangeira? Tudo. A língua estrangeira é um sistema, organizado de signos, possui uma função de mediar a relação dos homens, reproduzindo a realidade e organizando sociedade e pensamento. A diferença é que se trata de um sistema diferente ao materno. Não nos parece, contudo que língua materna e língua estrangeira estejam tão distantes como alguns estudos propõem.

Para Benveniste, nem sociedade, nem o indivíduo são passíveis de existência se não for por meio da língua. O autor ressalta que a consciência na criança coincide com a aprendizagem da linguagem e é a linguagem que a insere no mundo, aos poucos, nas relações com os outros seres humanos. A linguagem representa a capacidade do ser humano de simbolizar, que é a “faculdade de representar o real por um signo e de compreender o signo como correspondente do real, de estabelecer uma relação de significação entre algo e algo diferente” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 27). Após isso, Benveniste diferencia um sinal de um símbolo:

> Um sinal é um fato físico ligado a outro fato físico por uma relação natural ou convencional: relâmpago anunciando a tempestade; sino anunciando a refeição; grito anunciando o perigo. O animal percebe o sinal e é capaz de reagir adequadamente a ele. Pode-se treiná-lo a identificar sinais vários, isto é, a ligar duas sensações pela relação de sinal. Os famosos reflexos condicionados de Pavlov bem o mostram. O homem também, enquanto animal, reage a um sinal. Mas muito além disso, o símbolo é instituído pelo homem; é preciso aprender o sentido do símbolo, é preciso ser capaz de interpretá-lo na sua função significativa e não mais, apenas, de percebê-lo como impressão sensorial, pois o símbolo não tem relação natural com o que simboliza. O homem inventa e compreende símbolos; o animal, não (BENVENISTE, 1963/2005, p. 28- 29).

Além de colocar o ser humano em um grupo à parte, a capacidade de compreender o símbolo linguístico organiza o pensamento. O símbolo se realiza numa forma específica, tornando a experiência de uma pessoa passível de compreensão a toda uma sociedade e a outras, caso haja conhecimento de uma língua estrangeira, através de uma expressão articulada e representativa, e não por meio de um sinal: é por meio de uma determinada língua, própria de uma sociedade particular.

Benveniste, de certa forma, resume suas proposições da seguinte forma, no que diz respeito à realização da linguagem em uma língua:

> de fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas*. Mas também uma e outra são *aprendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato. A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espirito por intermédio da linguagem (BENVENISTE, 1963/2005, p. 31).

Após ter consciência de todo esse trecho, lido sequencialmente, vale a pena pensarmos nessa citação por partes:

- “de fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular”. Cada cultura/sociedade possui uma língua, seja ela oficial ou não. Cada língua possui uma estrutura, semelhante às outras línguas, ou não. Nesse viés, poderíamos arriscar e dizer que todas as línguas são estrangeiras para alguém.
- “Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas*. Mas também uma e outra são *aprendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato”. Uma língua pode ser aprendida, através dela mesma ou de outra língua. Da mesma forma, uma sociedade pode ser aprendida, através da língua, e não por ela mesma. Quando se aprende uma língua, aprende-se toda uma sociedade, uma cultura. Não podemos desvincular esse caráter da língua em nossas práticas de ensino.

- "A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto". No caso da língua estrangeira, não são os pais, e na maioria das vezes, os aprendizes não são crianças, mas se propõem a serem expostos a essa língua que lhes é ensinada por professores, amigos, outros seres humanos conhecedores da estrutura que utilizam o sistema da língua em questão.
- "Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espirito por intermédio da linguagem". Cada sujeito que se mergulha nessa língua, nessa sociedade, é por ela moldado, passando, assim, a ter consciência, não só do sistema da língua, mas da cultura em que ela acontece.

O autor encerra a segunda parte de seu texto falando sobre cultura,

> esse fenômeno humano, a cultura, é um fenômeno inteiramente simbólico. A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade. Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica. A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula. É devidamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32).

Encerramos, também, nosso texto com as palavras de Benveniste, e que suas palavras ecoem em nossas reflexões sobre linguística, sobre língua, sobre língua estrangera, sobre cultura, sobre o homem. E todas as relações possíveis entre esses elementos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado retoma o texto de Benveniste e usa-o para reflexão sobre o que é a língua estrangeira e como se utiliza uma língua que não é a materna. Mais que resultados, o trabalho levanta questionamentos acerca do tema em questão, os quais corroboram a discussão, ainda pequena, sobre língua estrangeira em um viés enunciativo.

Alguns questionamentos que ficam:

- Como funciona o uso da língua estrangeira por um sujeito?
- Como alguém se apropria de uma língua estrangeira de tal forma que se comunica com outros, inseridos em uma cultura/sociedade que lhe é estrangeira?
- Se a língua é a realização da linguagem e o elo que liga o homem, a cultura e a sociedade, seriam todas as línguas estrangeiras e, então, tratadas como tal, podem ser desenvolvidas "fluentemente"?

De uma coisa temos certeza, o texto de Benveniste se faz tão atual que incomoda o leitor/linguista no que diz respeito à língua. Se chegaremos a respostas objetivas sobre o tema, ainda é incerto, mas a reflexão é pertinente, muitas vezes, enfatizando o óbvio já dito.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: ______. *Problemas de linguística geral I.* 2. ed. Campinas: Pontes, 1963/2005.

______. Os níveis da análise linguística. In: ______. *Problemas de linguística geral I.* 2. ed. Campinas: Pontes, 1964/2005.

______. O aparelho formal da enunciação. In: ______. *Problemas de linguística geral II.* 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1969/2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral.* 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Raquel Cararo[i] (FAEL)

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ler pode parecer algo fácil, mas para algumas crianças e adolescentes é um desafio árduo, pois apresentam muitas dificuldades em acompanhar esse processo de ensino. Muitas vezes essas dificuldades acontecem em decorrência de um bloqueio que pode ter sido estimulado pelas metodologias inadequadas de seu professor, pela falta de incentivo, por problemas emocionais e até por falta de maturidade.

Sabendo que o aluno tem pouco contato com a leitura em seu ambiente escolar e familiar, apresentando na escola dificuldades de aprendizagem decorrentes dessa carência, fez-se necessário a realização de um projeto que despertou o gosto e o hábito da leitura, condição indispensável ao desenvolvimento social e a realização individual do educando, sendo assim tornou-se necessário o uso das práticas lúdicas que foram realizadas durante as aulas de Literatura que acabaram por amenizar por parte essa carência e estimularam os alunos à prática da leitura diariamente e mostraram a importância da mesma em suas vidas.

Visando as dificuldades enfrentadas pelos educandos em saber o que é e como realizar o ato da leitura tornou-se necessário criar várias alternativas para que nossos alunos aproveitassem esses momentos também para expandirem seus conhecimentos quanto à linguagem oral e escrita e adquirirem o hábito da leitura como uma atividade de lazer.

Observou-se que grande parte dos alunos não possuía o hábito da leitura, o que pode ser causado por diversos fatores, tais como: a falta de interesse, falta de motivação, não ter adquirido o hábito da leitura na infância, problemas socioeconômicos e culturais, entre outros.

A falta da leitura no dia a dia do aluno acabou sendo prejudicial para o seu desenvolvimento escolar, uma vez que não se adquire os subsídios necessários para desenvolver a oralidade, a escrita e a interpretação, recursos tão importantes e necessários para o crescimento intelectual de cada um. Sendo a biblioteca um centro cultural, fez-se necessário o incentivo à

---

[i] Professora de Literatura – Graduanda em Metodologia da Língua Portuguesa.

leitura, o que influenciou positivamente e favoreceu o jovem a participar mais na sociedade, através do desenvolvimento das aptidões adquiridas relacionadas a este estímulo, abrindo assim um espaço para a aprendizagem em todos os setores, principalmente a criticidade e a criatividade.

A aprendizagem se dá principalmente por meio da leitura e da escrita, contudo devemos proporcionar aos nossos alunos atividades que motivem e propiciem um ensino-aprendizagem tanto na área de linguagens como nas demais áreas, pois todas necessitam de leitura e compreensão dos mais variados gêneros.

Um individuo, para se considera alfabetizado, deve no mínimo compreender os vários textos presentes em nosso dia-a-dia com base nisso foram criadas atividades que puderam aprimorar esse conhecimento aos alunos as quais puderam facilitar a compreensão de outras áreas e/ou disciplinas.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM SALA DE AULA

A aprendizagem da criança na escola esta fundamentada no ato da leitura, que é a mais significativa consequência do processo de escolarização principalmente da escrita, pois é o processo de descontextualização de linguagem, que permite a interação à distância com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto. Essa interação é essencial para a aprendizagem.

Ler significa muito mais que só ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, pois se torna necessário estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, reconhecer e perceber. A aprendizagem da leitura se apresenta como algo mágico, senão enquanto ato, enquanto processo da descoberta de um universo desconhecido e maravilhoso.

A leitura é importante em todos os níveis educacionais. Portanto, deve ser iniciada no período de alfabetização e nos diferentes graus de ensino. Ela constitui-se numa forma de interação das pessoas de qualquer área de conhecimento permitindo ao homem situar-se com os outros, possibilita a aquisição de diferentes pontos de vista e, uma vasta experiência junto com a transmissão e transformação da cultura.

A leitura é considerada uma das atividades mais importantes para desenvolver no aluno a imaginação, a sensibilidade e a memória. É por meio do contato com o livro que ele adquire vocabulário e conhecimento para fazer sua própria leitura do mundo. É direcionando a competência comunicativa que a criança / aluno, a partir da linguagem oral, estabelece uma ponte para a linguagem escrita e para as diversas áreas do conhecimento.

No que se refere à aquisição da linguagem pelo homem, Vygotsky apresenta uma visão histórica da construção da linguagem pela humanidade. Vygotsky fala da inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem, pois o aprendizado impulsiona o desenvolvimento dos conceitos necessários na formação literária da criança. O domínio da leitura é fundamental para a participação social; sendo assim, um instrumento na construção da cidadania.

As crianças necessitam de relacionamentos, de trocas e de interações para se realizarem como seres humanos completos, de livros e leituras ricas para brincar, aprender e conhecer para perceber a importância de transformar o mundo a sua volta num lugar mais limpo, justo e igualitário.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê. O ato da leitura está além do livro. Está em uma dimensão maior. É proximidade, é caminho, é encontro e desencontro e que, pouco a pouco, deixa de ser magia, deixa de ser visto como pura fantasia para fazer parte da vida diária de cada um, inclusive dos adultos que já se permitem em muitos momentos se transportar para este mundo mágico, cuja vida se torna mais leve e bem menos operativa.

De acordo com Ana Maria Machado, “dois fatores levam uma criança a gostar de ler: curiosidade e exemplo. Por isso é fundamental o adulto mostrar interesse”. O adulto que demonstra satisfação ao ler um livro não está somente sentindo prazer. Ele também está convidando outras pessoas a fazerem o mesmo. É por meio do exemplo que cativamos e educamos. O hábito da leitura pode ser natural da criança, mas independe de sua vontade. Se elas veem em suas casas, por exemplo, os pais lerem com frequência, despertará a vontade por esta atividade.

Por meio da leitura, a criança é inserida no contexto social e cria, involuntariamente, o hábito de buscar novas informações e culturas diferentes da sua. Nesse sentido, a leitura é

fundamental para a formação de qualquer criança. Ler e contar histórias são uma forma de desenvolver o gosto pela fantasia.

De acordo com Martins (1994, p. 23), ―a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Dessa forma

> seria preciso, então considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido. (MARTINS, 1994, p. 30).

A leitura é um ato que depende de estímulo e de motivação contínua. Sua prática é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e a formação do indivíduo, além de ser geradora de sentimento e de opinião crítica, exercendo sobre o indivíduo o poder de expandir seus horizontes.

É uma atividade que em cada leitor produz um significado de acordo com a experiência e o conhecimento que cada um tenha. Segundo Paulo Freire (1998), ler não é apenas um processo de decodificação de palavras escritas:

> "Não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto" (FREIRE, 1998, p.11).

Aprender a ler pode parecer algo fácil, mas para algumas crianças e adolescentes é um desafio árduo, pois apresentam muitas dificuldades em acompanhar esse processo de ensino. Muitas vezes essas dificuldades acontecem em decorrência de um bloqueio que pode ter sido estimulado pelas metodologias inadequadas de seu professor, pela falta de incentivo, por problemas emocionais e até por falta de maturidade.

A literatura é o principal veículo de transmissão da herança cultural de todos os povos. É também por meio de diversos materiais de leitura que as crianças passam a conhecer e respeitar as diferenças culturais, políticas e étnicas existentes como base para a construção de

uma sociedade democrática e plural. Ela lê, compara e reflete sobre os temas abordados e cria a sua própria imagem, a sua própria conclusão. Por esse motivo, o adulto tem um papel importante na formação literária de cada indivíduo, pois ele deve estar atento ao que é oferecido como leitura.

Embora a literatura contribua para tudo isso, ela pertence mais à gratuidade que à obrigação. Ela dever estar mais ligada ao sabor da leitura do que ao saber da leitura. Portanto, valorizar a leitura deve ser um hábito que nasce na família e ganha reforço na escola. Vivenciar momentos literários deve ser permeado de imaginação, suspense, aventura.

Com a leitura, rompemos as fronteiras do nosso pequeno mundo e adentramos em novos continentes, voltamos ao passado e viajamos para o futuro, interagimos com diversos autores que despertam e afloram a criatividade e despertam as veias artísticas da criança. Ler liberta a criação e a imaginação.

3 A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO DA LEITURA

O desejo pela leitura não nasce conosco é adquirido com o tempo e com a prática. É necessário apontar que a escola tem papel fundamental nesse contexto, é a partir dela que o indivíduo tem o primeiro contato com a produção da leitura. É dela a responsabilidade de promover condições e estratégias para que ocorra o interesse de crescimento individual do leitor, pois o ato de ler é iniciado na escola, que tem a função de desenvolver e despertar no aluno o hábito da leitura.

A leitura para ser prazerosa precisa ser significativa, sendo assim é necessário saber o porquê da leitura desse texto, um objetivo para ler, interpretar e explorar os temas dos textos selecionados. No entanto, no cenário da educação o que mais se encontram são professores desmotivados, despreparados que não tem consciência da importância de trabalhar com textos, e que por vezes acabam desmotivando ao educando fazendo do ato da leitura uma penalidade e não um prazer e uma forma de aprendizagem, da descoberta e redescoberta do mundo em que vive.

A maioria dos professores sabe da importância da leitura e da escrita, porém não sabem como trabalhar com essas questões diante de alunos que cada vez mais querem ler e escrever

menos. No entanto, sabe-se que o domínio da língua-padrão e a prática de leitura é um diferenciador social, e que são práticas transformadoras tanto no âmbito escolar, como também no social.

Segundo os PCNS, o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção de intertextualidade e fonte de referências modeladoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita, e por outro contribui para a constituição de modelos.

O trabalho com a leitura e a escrita como prática social é sempre um meio para múltiplas finalidades, e nunca um fim, pois ler é resposta ao objetivo a uma necessidade pessoal que deve ser incentivada pela escola. Escrever é um ato ao mesmo tempo individual e social, pessoal e coletivo.

Segundo Perrenoud diz que um dos múltiplos desafios a ser enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever corretamente, pois a aquisição da leitura e a escrita são imprescindíveis para agir com autonomia nas sociedades letradas, e provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar estas aprendizagens.

Portanto, para ensinar e divulgar a leitura o professor deve gostar de ler, precisa ter o hábito da leitura, pois quem não gosta de ler não pode ser um propagador de leitura. Ler ajuda a construir significados para questionamentos essenciais na vida de qualquer pessoa, ajuda a refletir sobre a vida e construir significados para ela mesma.

O professor que lê enriquece seu repertório de histórias, conhecimento de mundo, de outras realidades e o diálogo entre as obras e escritores. Não se pode querer que o aluno faça da leitura uma atividade cotidiana, se o professor não a faz. Este sendo um bom leitor, consequentemente, conseguirá através de práticas lúdicas, atividades diferenciadas e práticas significativas, formarem bons e motivados leitores, que irão adquirir o hábito da leitura como prazer e não castigo e punição.

Sírio Possenti (2004) afirma: "Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas". Assim sendo, torna-se de suma importância escolher atividades que dialoguem com o conhecimento de mundo, com a realidade do aluno fazendo-o refletir o verdadeiro significado e a importância do ato da leitura e da escrita no dia-a-dia e suas finalidades.

É papel do professor, fazer com que os alunos reconheçam os motivos que levam a escrever um determinado texto, como é sua estrutura, quais as suas características visando às necessidades e o cotidiano do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram a necessidade do ensino da língua portuguesa estar inserido em uma prática que leve à cidadania. Para isso, precisa-se iniciar o trabalho de escrita com a oralidade, que é o conhecimento que o aluno já possui. Assim, tem-se também o espaço para a discussão e o entendimento o que é a linguagem oral e escrita, afinal quando o aluno ingressa na vida escolar, já possui o conhecimento da oralidade, que não pode ser ignorado.

Segundo Kleiman (2011) são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura e que são imprescindíveis para o processamento textual.

> [...] o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento de compreensão, momento esse que passa desapercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos (KLEIMAN, 2011, p. 26).

Segundo Kleiman (2011), existem três espécies de conhecimentos:

- Conhecimento linguístico: é o conhecimento implícito não verbalizado e nem verbalizável, abrange desde o conhecimento a respeito de como pronunciar português, passando pelo conhecimento das regras da língua, chegando até o conhecimento a respeito do uso da língua. Desempenha um papel central no processamento do texto, permite a identificação de categorias lexicais e das funções das frases, essa identificação é que permite que o processo de leitura continue, até chegar à compreensão do texto. É um componente do conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível.
- Conhecimento textual: é o conjunto de noções e de conhecimentos a respeito do texto, permitindo que o leitor identifique o tipo e a estrutura do texto no momento da leitura.
- Conhecimento de mundo ou enciclopédico: é a bagagem de informações do leitor, tudo que ele traz na memória, tudo que foi adquirido tanto formalmente como informalmente. Quando um leitor tem em mão um texto para ler, sua primeira expectativa é que compreenda o texto e que sua leitura alcance o sentido proposto.

Kleiman (2011) afirma que quanto mais conhecimento textual o leitor obter, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, será mais fácil a sua compreensão. E que para uma leitura satisfatória esses conhecimentos que formam parte do conhecimento prévio devem ser utilizados durante a leitura.

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto.

Assim, o professor, que é o mediador e condutor para o desenvolvimento cognitivo do aluno, deve ter em mente que formar leitores não é somente ensinar o aluno a decodificar os signos. É dar condições de ir mais além, ajudando no desenvolvimento de estratégias que o possibilite chegarem a uma aprendizagem significativa. Portanto, podemos dizer que ensinar estratégias é direcionar o aluno a uma leitura organizada que o torne um leitor que seja capaz de compreender a diversidade de textos que existe e, a partir desse ponto, seja capaz de levantar questionamentos e hipóteses.

O educador precisa ter em mente que ensinar a ler não é apenas ensinar a decodificar as letras e as palavras, é formar leitores capazes de pensar e agir. É dele o papel de conduzir a aula, proporcionando situações de leituras diversificadas, ajudando os alunos a interrogarem o escrito: como a procura de sentidos e de hipóteses, a partir de indícios e de verificação, ajudando a elucidar suas próprias estratégias, facilitando, assim, a interação e a participação. Dessa forma, despertando o prazer pela leitura.

Cabe ao educador estimular o aluno a ter o desejo pela leitura, trabalhando de diversas formas e usando diversas estratégias, colocando-se na condição de parceiro e servindo como modelo, passando segurança, de maneira que o aluno veja no professor o perfil de um bom leitor e perceba a importância da leitura na vida do indivíduo, seja na escola ou fora dela.

“Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e

independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a ―aprender fazendo. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente" (Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997, p.58).

Portanto, o papel do professor é de suma importância, pois cabe a ele criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do ato da leitura, escolhendo métodos e práticas lúdicas adequadas aos seus alunos para facilitar a compreensão da leitura e da escrita, no entanto torna-se fundamental o papel da escola que é ensinar os alunos a ler e não simplesmente decodificar sinais gráficos, mas realmente interpretar e compreender os mais diversos gêneros textuais que permeiam nossa sociedade.

É de fundamental importância expor aos educandos os mais diversos gêneros textuais para que eles percebam que um mesmo tema pode ser descrito de maneiras diferentes com objetivos diferentes, por este motivo cabe á escola apresentar os mais variados tipos de textos que arrolam na sociedade.

Diante do cenário social em que a manifestação da linguagem, ou seja, o "saber falar" e o "saber escrever" desempenham papéis fundamentais na vida do ser humano, a leitura proporcionada deve ser como uma atividade real e concreta, pois o principal objetivo a ser alcançado é fazer com que o aluno leia o texto em sua totalidade e não meramente decodificando os sinais gráficos interpretando as palavras não somente no sentido denotativo, mas interprete-as sempre pelos mais variados sentidos aos quais essas palavras possam remeter.

A atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa interpretar e compreender o que se lê, segundo Kleiman (2011, p. 25) ―a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio, ou seja, o leitor utiliza na leitura todo conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Mediante a interação de diversos níveis de conhecimento é que o leitor consegue construir o sentido do texto. Desse modo, entende-se que é importante o conhecimento prévio do indivíduo na prática da leitura, pois é esse conhecimento, como já foi mencionado, que possibilita ao leitor fazer a inferência de significados e de construção de sentidos, facilitando a melhor compreensão do texto lido.

Segundo Silva (1998, p. 4-5),

> se um texto, quando trabalhado não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determina o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade.

É preciso que o objetivo da leitura e interpretação de um texto literário ou não seja identificado previamente pelo professor para que, quando trabalhado, possa ser explorado em sua totalidade, com isso, o leitor estará pronto para receber as informações implícitas e explícitas do texto e se julgar apto pela produção de sentido.

O ponto relevante no ensino da leitura de textos literários ou não é fazer com que o educando perceba que não importa quando o texto foi escrito, mas que o assunto abordado no texto permanece vivo na sociedade atual. E que os temas muitas vezes abordados refletem as grandezas e as fraquezas do ser humano, motivo pelo qual a literatura é chamada de universal, pois permite que o aluno dialogue com a história por meio da leitura e da compreensão de textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram a necessidade do ensino da língua portuguesa estar inserido em uma prática que leve à cidadania. Para isso, precisa-se iniciar o trabalho de escrita com a oralidade, que é o conhecimento que o aluno já possui. Assim, tem-se também o espaço para a discussão e o entendimento o que é a linguagem oral e escrita, afinal quando o aluno ingressa na vida escolar, já possui o conhecimento da oralidade, que não pode ser ignorado.

Os PCNS defendem que o uso de textos contribua para a cidadania e socialização do aluno:

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfazem as demandas sociais ate bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade e atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprende linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

A proposta dos PCNS é clara, pois tem a preocupação em formar indivíduos capazes de ler e sua imbricação social, pois quando se aprende a ler, não se pode somente identificar os

códigos linguísticos, mas compreender a essência do que trata cada texto. Se o aluno possui postura crítica, questionadora, que dialoga com o que lê, apresentara a mesma postura diante de situações cotidianas e que peçam uma postura crítica. Dessa forma, a leitura se amplia e se torna, além de decodificação, em leitura de mundo.

Os PCNS também reforçam que a leitura deve ser uma prática cotidiana, pois somente cria-se o hábito de ler e escrever, exercitando-os, incorporando-os ao cotidiano escolar, não como uma tarefa aruá, mas necessária e, muitas vezes lúdicas. Também são categóricos em afirmar, que não são formados bons leitores somente com atividades em sala e aula, a leitura deve ser incorporada à prática diária do aluno. É isto que pode contribuir para formar leitores competentes que, consequentemente, serão escritores competentes.

Segundo Monteiro (2010) “as ações que as crianças realizam em sala de aula para aprender são, em parte, orientadas pela visão de aprendizagem que norteia os planejamentos de ensino elaborados pelos profissionais na escola. Ou seja, os pressupostos em torno do conceito e aprendizagem que orientam o projeto de ensino que assumimos em nossa prática docente acabam por configurar as estratégias didáticas usadas para mobiliza e promover os processos de aprendizagem das crianças. Por isso é muito importante que tenhamos clareza e possamos discutir nossas ideias e crenças sobre o processo de aprendizagem ao elaborarmos e oficializarmos nossos projetos pedagógicos”.

Portanto, percebe-se a importância e a relevância do planejamento de toda e qualquer atividade, principalmente as relacionadas à leitura e a escrita. Projetos que disponibilizam livros para os alunos, que envolvem ambientes confortáveis para a prática da leitura são indispensáveis, mas se não houver um bom planejamento e um significado para essas práticas não haverá sentido e não criará o interesse do aluno.

É também de suma importância adaptar cada texto à idade, ao tema e a realidade da escola e esse é o papel do professor, pois um leitor competente é aquele que consegue ir da nota do jornal ao romance clássico sem encontrar grandes dificuldades. É aquele aluno que sabe encontrar, de maneira autônoma, as informações de que precisa e o professor deve estar preparado para mostrar toda essa variedade textual que existe mostrando ao aluno que ele está inserido o tempo todo, no universo da leitura, pois é a leitura que possibilita conhecer e descobrir qualquer informação presente do mundo.

O desejo pela leitura não nasce conosco é adquirido com o tempo e com a prática. É necessário apontar que a escola tem papel fundamental nesse contexto, é a partir dela que o indivíduo tem o primeiro contato com a produção da leitura. É dela a responsabilidade de promover condições e estratégias para que ocorra o interesse de crescimento individual do leitor, pois o ato de ler é iniciado na escola, que tem a função de desenvolver e despertar no aluno o hábito da leitura.

Assim, o professor, que é o mediador e condutor para o desenvolvimento cognitivo do aluno, deve ter em mente que formar leitores não é somente ensinar o aluno a decodificar os signos. É dar condições de ir mais além, ajudando no desenvolvimento de estratégias que o possibilite chegarem a uma aprendizagem significativa. Portanto, podemos dizer que ensinar estratégias é direcionar o aluno a uma leitura organizada que o torne um leitor que seja capaz de compreender a diversidade de textos que existe e, a partir desse ponto, seja capaz de levantar questionamentos e hipóteses.

Segundo Martins (1994, p. 34)

> A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, ideias, situações reais ou imaginárias.

Para Solé (1998, p. 55)

> As crianças constroem conhecimentos relevantes a respeito da leitura e da escrita e, se tiverem oportunidade, se alguém for capaz de se situar no nível desses conhecimentos para apresentar-lhes desafios ajustados, poderão ir construindo outros novos. A importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com a linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral. Por outro lado, a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas de tarefa de leitura (olhando gravuras, relacionando-as com o que se lê, formulando e respondo perguntas, etc.) assim constrói-se paulatinamente a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é saber ler.

O educador precisa ter em mente que ensinar a ler não é apenas ensinar a decodificar as letras e as palavras, é formar leitores capazes. É dele o papel de conduzir a aula, proporcionando situações de leituras diversificadas, ajudando os alunos a interrogarem o escrito: como a procura

de sentidos e de hipóteses, a partir de indícios e de verificação, ajudando a elucidar suas próprias estratégias, facilitando, assim, a interação e a participação. Dessa forma, despertando o prazer pela leitura.

"Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a ―aprender fazendo. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente" (Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997, p. 58).

4 PROCEDIMENTO DA PESQUISA

O tema da pesquisa surgiu a partir da observação em sala de aula, a qual se pode constatar que a maior dificuldade de nossos alunos do ensino médio foi na oralidade e na escrita, pois acabaram se inibindo nas apresentações orais e no momento de exporem suas ideias, por possuírem pouco conhecimento de assuntos abordados, principalmente pela falta de leitura possuindo assim como consequência um vocabulário restrito.

Partindo desse pressuposto, ou seja, a importância da leitura e das dificuldades enfrentadas pelos alunos, tornou-se necessário fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e exposto em sala de aula, a qual pode se constatar que a leitura deve ser incentivada e promovida dentro e fora da sala e aula, por todos os professores de diversas áreas e também no âmbito familiar, promovendo varias atividades que despertem o gosto pela leitura.

Visando essas dificuldades, foi criado um projeto com todos os alunos, o qual ressaltou a importância do ato de ler e que serviu de incentivo à expressão oral e escrita e ao ato de ler. Foram elaboradas varias atividades lúdicas dando espaço para que os alunos criassem e se envolvessem no mundo literário. Após uma roda de conversa foram elencadas várias atividades, como escolha dos livros a serem lidos pelos alunos, a elaboração de atividades a partir das obras

lidas, após foi feita a socialização das obras juntamente com um debate e a elaboração de textos orais e escritos.

Na segunda etapa do projeto, foram elaboradas pequenas peças de teatro baseadas nos livros lidos como Caramuru de Santa Rita Durão, Senhora de José de Alencar, O Cortiço de Aluísio de Azevedo, Formaturas Infernais de Meg Cabot, Shakespeare, Contos de Cecilia Meireles, Contos de Clarice Lispector entre outros autores escolhidos pelos alunos. Após, foram feitas invasões literárias nas salas de aulas com pequenas demonstrações das obras lidas, com recitais de poesia e paródias criadas a partir dos livros, e elaboração de cartazes com informações essenciais das obras lidas e autores pesquisados e trabalhados em sala de aula.

Na terceira etapa do projeto, foram reunidos todos os alunos e professores no saguão do Colégio Agrícola e feito à socialização de todas as atividades à qual os alunos do terceiro ano recepcionaram-nos com um túnel do terror e vestidos com personagens de contos de histórias lidas. Num segundo momentos alunos de todas as turmas apresentaram biografias dos autores estudados e ressaltaram a importância do incentivo à leitura, das mudanças pessoais que a mesma fez em suas vidas e o quanto é importante para a oralidade, criticidade, criatividade e aquisição de conhecimento.

Após o término do projeto constatou-se que os alunos obtiveram ótimos resultados nas notas escolares, tornaram-se assíduos na biblioteca escolar e conseguiram realizar todas as atividades de oralidade e escrita sem maiores problemas em todas as áreas pedagógicas e técnicas, contudo tornaram-se cidadãos conscientes, criativos e críticos, além de adquirirem conhecimentos que levarão para toda sua vida.

O projeto foi desenvolvido no ano de 2016, com todos os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando da cidade de Erechim – RS, sendo fotografadas cada etapa do projeto desenvolvido para servir de incentivo aos alunos, professores e toda comunidade escolar inclusive editando em jornais locais e paginas de jornais on-line.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo educacional, as pessoas ainda batizam a Língua Portuguesa como a mãe dos profissionais graduados dentro da área de Linguagem, da Literatura e da Linguística. Esquecem-se que a Língua Portuguesa não esta entre os idiomas mais fáceis devido a sua complexidade para aprender a ler, falar e escrever.

Desde a mais tenra idade, a criança interage com o mundo à sua volta, cheio de cores, formas e muitas coisas a serem desvendadas e redescobertas. O mundo que a cerca está cheio de surpresas e uma delas é o mundo encantador da leitura e da escrita, no entanto para progredir em relação a estes tópicos torna-se necessário que todos os profissionais da educação dividam a responsabilidade de ensinar aos nossos alunos.

O livro é um meio e comunicação importante no processo de transformação do individuo. Ao ler um livro evolui-se no desenvolvimento da capacidade critica e criativa. É importante para as crianças, adolescentes, jovens e adultos aprimorar a linguagem e a comunicação com o mundo.

É fundamental a construção de novos conceitos que estimulem a leitura, sempre visando à aprendizagem e o crescimento pessoal dos nossos alunos. Contudo, cabe a nós professores ajudar com práticas lúdicas nesta árdua caminhada de construção, sempre incentivando com as mais variadas formas dentro e fora da sala de aula.

O ato de ler está presente quando a escola compreende a importância da leitura no contexto mais amplo, como uma produção de sentidos do aluno, a leitura torna-se um processo natural e prazeroso não se restringindo ao escrito, seja qual for sua modalidade, pois ler é compreender as diversas formas de expressão através das múltiplas linguagens. Dessa forma, ler um texto escrito, um filme, uma música, pessoas e ambientes é desenvolver a habilidade de leitura. O individuo torna-se um ser critico e cria um autoconhecimento com capacidade de reconhecimento.

A motivação e a influência da escola desenvolvendo e possibilitando atividades diversas e diferencias juntamente com a biblioteca, professores e a família são fundamentais para a ampliação de seus conhecimentos em suas práticas para enriquecer, dinamizar e conscientizar as ações, com a importância da realização e da formação de leitores ativos, participantes

comunicativos que constroem o sentido e habilidade, que a leitura leva por diferentes caminhos, o ler para saber, para compreender, para refletir, para sonhar e emocionar.

Contudo, conclui-se que as atividades desenvolvidas com toda comunidade escolar propiciou muitos momentos de lazer, prazer e aprendizagem de nossos alunos dentro e fora do ambiente escolar, pois tiveram autonomia para serem críticos, usar sua criatividade e acrescentar e aprimorar conhecimentos e enriquecer sua cultura.

Trabalhar a leitura em todos os níveis é possibilitar um mundo mais justo, mais consciente, mais humano e solidário. A linguagem escrita não surge com a linguagem oral, para ler e escrever faz-se necessário um processo instrucional de maneira que o individuo compreenda as técnicas e regras na leitura e na escrita, sendo assim a escola o caminho mais curto entre ser cidadão e poder exercer a cidadania.

REFERÊNCIAS

COELHO, Betty. *Contar histórias*: uma arte sem idade**.** São Paulo: Ática,1986.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FLORES, o. c. (Org.). *Ensino de língua e literatura*: alternativas metodológicas. Canoas: Editora ULBRA, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 14. Ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Ana Maria. Mais que alfabetizar**.** Entrevista in. *Revista Nova Escola* nº 145, p.20-22, setembro, 2001.

MARTINS, Maia Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MONTEIRO, S. M. Aprender a ler e escrever. In: *Guia da alfabetização*. São Paulo: Segmento, 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação fundamental. Brasília, 1997.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, E. T. (Org.). *Leitura:* perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artimed, 1998.

SOUZA, R. J. de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

ZIBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 5. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

A ÚLTIMA CANÇÃO DE BILBO: UMA VIAGEM PELO VERBAL E NÃO-VERBAL NA TERRA MÉDIA

Renata Andreolla[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Falar da relação entre textos escritos e imagens dentro de livros e refletir sobre eles é sempre desafiador. Existem diferentes tipos de textos e diferentes tipos de imagem, e essa multiplicidade torna-se bastante complexa. Uma das funções da imagem nos livros é elaborar uma memória afetiva no leitor, função essa também exercida pela poesia.

O objetivo desse trabalho é analisar essa relação da linguagem verbal e não verbal presente no livro A última canção de Bilbo, escrito por Tolkien em que, o autor narra em forma de poema a viagem do personagem aos Portos Cinzentos. O poema, em tom de despedida e com a presença das ilustrações de Baynes, a ilustradora preferida do autor, compõe uma obra cheia de saudosismo, alegria e tristeza, pelo fim de uma era.

Dessa forma, o artigo foi separado em seções, sendo que na primeira seção é abordado a vida e a obra de Tolkien juntamente com a literatura fantástica, gênero literário no qual as obras do autor fazem parte. Para isso, baseou-se nos estudos de Todorov sobre o fantástico e sobre os subgêneros que o compõem. Na segunda seção, foi analisado a linguagem verbal e não verbal presente na obra, juntamente com os estudos de Saussure sobre o signo linguístico e a sua importância para a construção de sentido. Na terceira e última parte do artigo, foi abordado os elementos primordiais para a construção do gênero poesia, sobretudo em poemas, comprovando a literariedade da obra, e como os elementos como rima, aliteração e assonância tornam a Última Canção um poema único, fazendo com que o leitor mergulhe no mundo de Tolkien através do prazer estético do livro.

[i] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, pós-graduada em Língua Portuguesa e licenciada em Letras pela UPF. E-mail: 28466@upf.br.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE TOLKIEN

Desde os tempos mais antigos, o ser humano convive com fatos que, por muitas vezes, são misteriosos segundo as leis naturais. Alguns acontecimentos intrigaram e ainda são estranhos em diversas culturas e sociedades. Histórias, contos, narrativas e lendas perturbam e afetam a imaginação humana, que, continuamente, procura esclarecimentos para aquilo que não se consegue compreender.

Sendo elementos tão presentes nas culturas, a literatura não teria como não abranger temáticas que envolvam mistérios, imaginações e pavores. Há inúmeros contos, poemas e romances que trabalham com o inexplicável, com o sobrenatural e, mesmo não intencionalmente, as algumas lendas acabam sendo inseridas dentro dessas obras, tornando a literatura fantástica.

Dessa forma, a literatura fantástica caracteriza-se ao mesmo tempo pela oposição e afinidade entre o que é real e o que é imaginário, suas narrativas apresentam seres e fenômenos sem explicações concretas, porém sempre dentro de um ambiente familiar, real.

> Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário; ou então existe realmente, exatamente como os outros seres vivos: com a ressalva de que raramente o encontramos. (TODOROV, 1975, p.30/31).

Assim, o fantástico desempenha o papel da incerteza, ou você penetra no mundo do estranho ou no mundo do maravilhoso, pois o “fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1975, p. 31).

Essa sensação de ambiguidade em que o fantástico se define em relação aos outros dois gêneros literários com que faz vizinhança – o maravilhoso e o estranho – faz com que esses gêneros se misturem, formando outros subgêneros. Resumidamente, divide-se o fantástico em três subgêneros: o terror, que se aproveita dos elementos próprios da literatura fantástica para

provocar um sentimento de medo nos leitores; a ficção científica, que destaca a ciência, fictícia ou não, como responsável pela mudança de atitudes ou ações de seus personagens; e a fantasia, onde o uso de magia, animais que falam e pensam, e outras formas não presentes no mundo real, como orcs, elfos, árvores falantes, anéis com poderes mágicos, são elementos primordiais nas narrativas.

O fantástico provoca, então, segundo Todorov (1975, p. 38), "uma integração do leitor com o mundo dos personagens", e é por isso que quando o leitor mergulha em um mundo habitado por seres mágicos e estranhos, ele permite uma certa descontextualização da realidade, estimulando assim, o senso crítico, além de proporcionar um espaço para a reflexão, com abertura a novas oportunidades acerca do mundo real que está inserido.

Considerado o pai da literatura fantástica moderna, John Ronald Reuel Tolkien foi um escritor inglês, filologista, poeta, e professor da Universidade de Oxford, conhecido por ser autor das clássicas e famosas obras de fantasia, como *O Hobbit, O Senhor dos Anéis, O Silmarillion,* entre tantas outras. Nascido na África do Sul, mudou-se para a Inglaterra após a morte de seu pai e, quando jovem, serviu na Primeira Guerra Mundial, onde começou a escrever sua obra e seu complexo mundo fantasioso.

A ideia de seu primeiro grande sucesso literário, *O Hobbit*, surgiu em 1928, quando Tolkien ao examinar alguns documentos e outros papéis de alunos, encontrou uma página totalmente em branco e, nela escreveu: "*Num buraco no chão vivia um hobbit*", e assim surgiu um dos maiores romances fantásticos da literatura contemporânea[i].

Baseado nas aventuras de *O Hobbit* e em *O Senhor dos Anéis*, o poema *A última canção de Bilbo*[ii], foi escrito originalmente em 1968 e lançado no Brasil no ano de 2013 em formato de livro, narrando, poeticamente, a última viagem do pequeno *hobbit Bilbo Baggins* rumo ao Oeste. O poema é cantado por *Bilbo* nos *Portos Cinzentos*, quando ele está prestes a deixar a *Terra-Média*.

A obra tem como tema principal a passagem da vida para a morte, de forma sutil, pois sabe-se que na *Terra-Média*, os elfos e os portadores dos anéis, deixam suas vidas e as pessoas

---

[i] O Hobbit, primeira obra de ficção de Tolkien foi publicada em 1937; e seu famoso romance épico e fantástico O Senhor dos Anéis levou doze anos para ser escrito, sendo publicado em três volumes nos anos 1950.
[ii] Tolkien morreu em 1973 e o poema foi originalmente publicado, como um pôster em 1974, em sua homenagem. Contou com as ilustrações de Pauline Baynes, que além de ser a ilustrado favorita de Tolkien, ilustrando outros livros do autor, foi escolhida por C.S. Lewis para ilustrar os livros de Nárnia.

que os cercam para morar eternamente das *Terras Imortais*. Em nenhum momento se fala de morte, porém fica claro que quem vai para esse lugar não retorna jamais à *Terra-Média*.

Cronologicamente, se situa ao final de *O Retorno do Rei*, última parte da saga de *O Senhor dos Anéis* e, apesar de ter sido escrito posteriormente, nunca foi incluído na obra final. Para os fãs, *A Última Canção* é considerada o epílogo da grande obra, por conta da sua narrativa saudosa e em clima de despedida, além das imagens que retratam o melancólico adeus.

3 QUANDO AS IMAGENS VALEM MAIS QUE PALAVRAS

"E de que serve um livro sem figuras nem diálogos? " (CARROL)

Alice em *O País das Maravilhas*, de Lewis Carrol já havia questionado sobre a falta de imagens no livro. Que benefício teria um livro sem ilustrações? Logo elas que levam os leitores a mundos mágicos e extraordinários responsáveis pela liberação da imaginação, que permitem voar, conhecer, encantar.

De acordo com Manguel (2001, p. 21), "as imagens, assim como as histórias, nos informam". O conhecimento do mundo resulta de um processo onde o vivenciar e o simbolizar se articulam e se completam. O conhecimento de alguns sentimentos e como eles se expressam ocorrem pelo uso de símbolos não verbais. E a ilustração presente em *A Última Canção* é uma das formas que nos leva a reconhecer e expressar sentimentos em relação à *Terra-Média*.

As ilustrações de Pauline que acompanham o poema, contam duas histórias de maneira simultânea: as imagens maiores são baseadas nos episódios finais de O Senhor dos Anéis, em que os portadores do Anel – *Bilbo* e *Frodo* – cavalgam em direção ao Oeste, aos Portos Cinzentos, embarcando nu navio para as Terras Imortais; enquanto os menores, na parte inferior de cada página, retratam a aventura descrita em *O Hobbit*, onde *Bilbo* se recorda da sua primeira viagem enquanto parte para a última jornada, corroborando com Manguel (2001, p. 24), quando ele expressa que "uma imagem dá origem a uma história, que, por sua, vez, dá origem a uma imagem", fazendo, dessa forma, que o livro torne-se um palco de recordações, lembranças e vivências.

De acordo com Vásquez (2012, p. 09), "as imagens evocam recordações: quando as miramos, construímos nossas próprias imagens, nossa própria história, nossos códigos e nossa

experiência". É por isso que as imagens, assim como as palavras tem uma grande força, pois, ainda segundo a autora, as imagens "contam com o poder de expressar aquilo que os artistas pensam, sentem e dizem". (VÁSQUEZ, 2012, p. 10, tradução livre)[i]

Em uma obra como essa, que são apresentadas formas e maneiras diferentes de leitura, percebe-se que a imagem ajuda na compreensão daquilo que o verbal não consegue conceituar. É através da ilustração que o leitor encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão pela própria ilustração. O livro ilustrado, então, ocupa um lugar privilegiado e pode influir sobre a vida afetiva e estética de quem o lê, afinal, "a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel" (BRAIT, 2013, p. 88), e o livro é, pois, o ponto de encontro de duas artes: a palavra e a imagem, que unidas formam os signos linguísticos.

O que seria, então, um signo linguístico? Para Saussure (2003, p. 80), signo linguístico é a união de "um conceito e uma imagem acústica". Trata-se de um encadeamento entre esses dois elementos, em que um não existe sem o outro, pois ele é, "uma entidade psíquica de duas faces. [...] em que os dois elementos estão intimamente unidos". (SAUSSURE, 2003, p. 80).

Saussure denominou a imagem acústica como significante, e a materialização do objeto, o conceito, de significado. O signo é assim, então, o resultado da união entre um significante e um significado.

> Como a soma do significante mais significado resulta num total denominado signo, temos que o signo linguístico é arbitrário. Para Saussure, arbitrário não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala, porque não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico; queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade. (CARVALHO, 2001. p. 30)

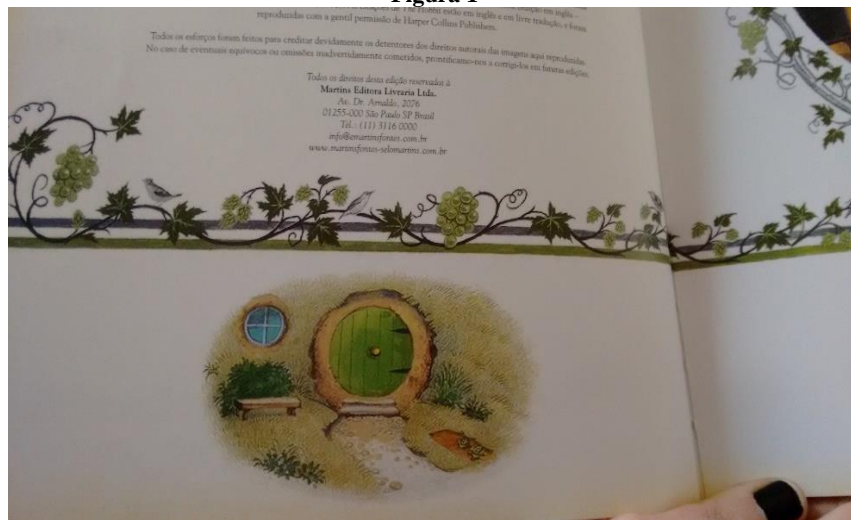
Um signo, dessa forma, como um todo só tem valor quando ele é posicionado no interior de sistema linguístico determinado, do qual é parte integrante. Como no caso da *Última Canção*, em que, os signos verbais e não verbais só possuem valor dentro daquele universo, fazendo sentido para o leitor e fã do universo tolkieniano.

---

[i] Las imágenes evocan recuerdos: cundo las miramos construimos las imágenes propias según nuestra historia, nuestros códigos y nuestra experiencia. Cuentan con el poder de expresar aquello que los artistas piensan, sienten y dicen.

> A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, consequentemente da constituição de sujeitos e identidades. Em determinados textos ou conjunto de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do leitor, a percepção e o reconhecimento dessa particularidade. (BRAIT, 2010, p. 193).

É por isso que a obra consegue unir tão bem o verbal e o não-verbal. Imagem e palavra se integram para levar o leitor à *Terra-Média*, acompanhando e relembrando as aventuras de *Bilbo*. As ilustrações menores presentes no livro, servem como uma espécie de notas de rodapé para ilustrar as aventuras passadas pelo pequeno explorador, desde a descrição da sua moradia e o primeiro encontro com *Galdalf*; além de algumas passagens importantes narradas no livro, como, o encontro com os *Trolls*, as aranhas da Floresta das Trevas, as prisões nos salões élficos do rei *Thranduil*, a fuga nos barris, a *Montanha Solitária*, o encontro e a conversa com *Smaug*, a Batalha dos Cinco Exércitos, como percebe-se na Figura abaixo:

Figura 1

Fonte: Tolkien, 2013.

De acordo com a Figura 1, o leitor é levado para a obra *O Hobbit*, em que *Tolkien* (2002, p.11) descreve “uma porta perfeitamente redonda com uma janela pintada de verde, com uma maçaneta de latão amarelo brilhante bem no meio”. Cria-se então um conceito e uma imagem acústica ao observar essa imagem e também nomeá-la. Nenhuma outra imagem psíquica para determinar uma toca de um *hobbit* é tão marcante quando essa. “Como espectadores, somos levados a viver a emoção que o quadro desperta, não porque tudo nos seja explicado

minuciosamente, mas porque a imagem é a síntese de um sentimento abrangente". (AGUIAR, 2004, p. 32). Um sentimento criado pelo ilustrador do livro e completado pelo poema presente nele.

Já as ilustrações maiores buscam representar o estado emocional de *Bilbo*, além de retratar a sua última jornada às *Terras Imortais*. O livro foi pensado para narrar, imageticamente, a história desde o início, portanto as quatro primeiras grandes imagens baseiam-se numa sequência de eventos que o leitor apenas imagina ter acontecido, mas que, pela lógica, aconteceram, com base na passagem em *O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei*.

O formato redondo das ilustrações, como pode ser vista abaixo, na Figura 2, remete à porta da casa de *Bilbo* e *Frodo*, no *Condado*, fazendo com que o leitor se sinta em uma nova jornada. As árvores que contornam "a porta" podem ser lidas de duas maneiras: uma que, com a ida às *Terras Imortais*, sabe-se que eles vão embora da *Terra-Média*, que vão morrer (se subentende que é uma passagem para a morte). A outra leitura é o passar do tempo, entre as jornadas, um ciclo, já que há mudanças nas árvores e de árvores, com a presença de alguns animais silvestres.

Figura 2

Fonte: Tolkien, 2013.

As ilustrações maiores dão vida as estrofes do poema. Mesmo que não se tenha uma relação, propriamente dita, elas narram a viagem de *Bilbo*, desde *Valfenda* – morada dos elfos

– até o final da jornada, quando se avista as Terras Imortais, passando por caminhos mágicos e encontrando amigos de outras aventuras. Quando se termina a leitura do poema, sente-se o que Aristóteles descreve como catarse, que é uma permissão de nos identificarmos com os sentimentos da personagem, das alegrias, das tristezas, da despedida.

Gustavo Bernardo (1999, p. 163) chama essa catarse de *insight*, que seria o estalo, a "sensação de compreensão totalizante, [...] como se a emoção tivesse tomado a forma de narrativa e nos devolvesse inteiros, razão e afeto reconciliados".

A literatura, principalmente a poesia, é para ser sentida e vivida. É uma mistura de sentimentos, tanto bons com o prazer, alegria, desejo, admiração, e também de sentimentos nem tão bons assim como medo, ansiedade, tristeza, que penetra através da nossa pele, ouvidos, boca. E no livro, a linguagem não verbal, os signos, tornam o poema mais vívido, colaborando com essa amálgama. E é essa combinação que podemos chamar de experiência estética, uma espécie de conexão entre o leitor, autor, ilustrador e obra. Vásquez (2012, p.38/39, tradução livre[i]) afirma que essa busca pela experiência estética faz com que

> […] sempre nos conectam com nós mesmos, com nossas recordações, com as imagens que nos provocam. Não é apenas para sentir, mas também para reflexão e transformação. A experiência estética nos dá um sentido de estar vivo. […]. Somos capazes de dialogar com a obra, de questioná-la, de escutá-la e assim, gerar nossas próprias perguntas e imagens, de nos aproximar a ela.

A experiência estética é única para cada ser humano. Para Vásquez (2012, p. 33, tradução nossa[ii]) "nosso inconsciente constrói imagens que podemos evocar através das palavras e da arte". Dessarte, essa experiência molda cada pessoa de uma forma diferente, pois temos formas diferentes de ver e sentir o mundo. Dessa forma, ler é dialogar. É experimentar. É se solidarizar com o outro e com o que ele expressa e nos surpreender como podemos nos sentir tão próximos de suas imagens, de suas palavras, como visto na Figura 3 que segue:

---

[i] […] siempre nos conectan con nosotros mismos, con nuestros recuerdos, con las imágenes que nos provocan. Pero no es sólo sentir, también es reflexionar y ser transformados. La experiencia estética nos da un sentido de estar vivos. […] somos capaces de dialogar con la obra, de cuestionarla, de escucharla y así generar nuestras propias preguntas e imágenes, pero, sobre todo, de aproximarnos a ella.
[ii] Nuestro inconsciente construye imágenes que podemos evocar a través de las palabras y el arte.

Figura 3

Fonte: Tolkien, 2013.

Ao se deparar com o livro poético de *Tolkien*, o leitor-fã da saga não tem como não se emocionar ao lê-lo, tanto pela palavra como pelas imagens. A sensação é de ter em mãos, em apenas 34 páginas, toda magia, toda história narrada nos livros como *O Silmarillion*, *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis.* O poema te leva a viver a última grande aventura dos pequenos *hobbits* pela visão de *Bilbo* e emociona tanto pela sua delicadeza como pela forma como é contada. Assim, ao fazer a leitura verbal e não verbal dessa obra, "o mesmo indivíduo transforma-se em leitor diferente, dependendo do tipo de leitura que está fazendo". (BRAIT, 2010, p.209). É por isso que a poesia (e também a ilustração) se torna uma espécie de arte que permite exprimir aquilo que está dentro de cada ser humano, como veremos na próxima seção.

4 AS CANÇÕES NA TERRA MÉDIA

Tolkien sempre foi um apaixonado por poesias. Apesar de ser reconhecido apenas por seus romances, não podemos esquecer uma das suas maiores criações: a língua élfica. Essa língua, como qualquer língua real, também sofreu muitas alterações, tornando-se duas – o *Sindarin* e o *Quenya* – tanto que uma é a língua oficial dos *elfos* e a outra usada apenas em cerimônias especiais. As duas tem em comum o lirismo presente nelas. Seus maiores registros, presentes em praticamente toda a obra de *Tolkien* sobre a *Terra-Média* – *O Silmarillion*, *O*

Hobbit e o *Senhor dos Anéis* – são em formas de canções, de poemas. Sempre que um elfo, e quem aprendia essa língua, ia fazer uma homenagem a alguém, ou contar uma fábula, um conto, um evento, se fazia em forma de poesia.

A poesia, além de poder se expressar usando recursos linguísticos e estéticos, retrata aquilo que está no âmago do autor, do personagem e também do leitor; “no sentido estrito da palavra é o gênero literário caracterizado pelo uso do verso, da linguagem metrificada [...] e se torna sinônimo aproximado de encanto”. (SOUZA, 1999, p.17). Ela difere da prova através de características bem distintas como os versos (definidos como cada linha do poema); a sílaba métrica e o acento tônico, que sempre recai nas mesmas sílabas, as rimas; a repetição; e a presença da aliteração e assonância.

A sílaba métrica, para Souza (1999, p.21), “será o fonema ou grupo de fonemas que pronunciamos numa só expiração, quando dizemos um verso inteiro”, e complementa dizendo que é necessário “observar o princípio de só se contar até a última sílaba tônica de cada verso.

> Na língua portuguesa, por exemplo, a métrica ou medida do verso é constituída da combinação da regularidade do número de sílabas e da disposição dos acentos tônicos. O ritmo do verso é consequência dessa regularidade (ritmo silábico) e dessa disposição (ritmo intenso). (PROENÇA FILHO, 2007, p.62)

N’*A Última Canção de Bilbo*, os versos não seguem uma única métrica. Há versos com sete, oito e nove sílabas, talvez por conta da presença da autora em, mostrar em língua portuguesa, o uso do melhor arranjo entre palavras que contem a história da mesma forma que o poema original, porém, a metrificação que mais ocorre é em nove versos, chamado de versos eneassílabos.

↓
Espu / ma / bran / ca, / on / das cin / zas / do / mar
1 2 3 4 5 6 7 8 9

↓
Pa / ra a / lém do / pôr do / sol / eu / vou na / ve / gar
1 2 3 4 5 6 7 8 9

Se contarmos o agrupamento de versos do poema, a estrofe, temos duas classificações: pela leitura do poema original, temos uma oitava, já que ele possui três estrofes de oito versos cada; ou pela disposição do livro, temos uma parelha ou dístico, em que a estrofe é composta de dois versos com rimas emparelhadas, pois se sucedem de duas a duas.

Fim do dia, a vista turvada (A)
à minha frente uma longa jornada. (A)
Adeus, amigos! Ouço o chamado. (B)
No muro de pedras, no navio atracado. (B)

E de acordo com a categoria de rimas, podemos dizer que o poema possui rimas ricas, pelo menos na tradução, pois as rimas ocorrem em palavras de classes gramaticais diferentes, como nos exemplos a seguir:

Mas há ilhas sob o sol radiante
que alcançarei antes de seguir adiante;

Espuma branca, ondas cinzas ao mar;
para além do pôr do sol eu vou navegar.

O que chama a atenção no poema são seus dois últimos versos a rima pode ser considerada preciosa, artificio utilizado pela tradutora, de não se perder o sentido original da canção.

Adeus, afinal, para a Terra-média
Para além do seu mastro, veja a Estrela.

Por falar em tradução, temos que ter claro que, que tradução e o poema traduzido não são as mesmas coisas. A tradução do poema, ou melhor, o poema traduzido foi feito pela jornalista Christine Röhrig, que é especialista em traduções da língua alemã. Assim, para

Mauricio Cardozo (2013, p.88), “o poema traduzido não é a tradução. [...] O leitor, diante apenas do poema traduzido, lê o poema traduzido, mas não lê necessariamente a tradução”.

Tem-se a ideia de que o poema traduzido seja apenas uma passagem para o texto original, como se fosse uma forma, um meio para chegar ao poema. É por isso que muitos se desinteressam pelo poema traduzido porque é um texto que fala de outro. Porém, o poema traduzido não é somente isso. Não podemos ignorar que o poema traduzido tem sua própria textualidade, pois há a presença do tradutor nele, fator que não se pode ignorar. Segundo Cardozo (2013, p. 89),

> Podemos falar do poema traduzido sem falar de tradução: podemos falar de sua textualidade, de sua textualidade enquanto poema, enquanto poema de língua portuguesa, enquanto poema contemporâneo – podemos até mesmo discutir se ele nos parece ou não se sustentar como poema em nossa língua.

E o poema traduzido, mesmo não sendo tão metrificado, não deixa de pertencer à Língua Portuguesa e conter todas as características que fazem dele um poema, e não apenas uma tradução. Assim, o livro leva o leitor a fazer muitas leituras, como ler apenas o poema em língua portuguesa, ler o poema na língua original ou então, lendo os dois e comparando-os, pois, percebe-se, dessa forma, que o livro conta com a presença de dois poemas: o poema original e o poema traduzido.

E o leitor-fã pode fazer vários tipos de leitura com a edição bilíngue, e em todas essas leituras – poema original, poema traduzido, e também pelas ilustrações – a viagem à *Terra-Média* se torna inevitável.

Outra característica da poesia e que está presente no poema analisado é a repetição de fonemas, que, segundo Souza (1999, p. 25), “dá-se o nome de aliteração ao recurso rítmico constituído pela repetição de consoantes [...] e a repetição de vogais tônicas chama-se assonância”.

Assim, na *Última Canção de Bilbo* percebemos que ocorre as duas formas de repetição. No verso, *__Esc__uto a __ma__ré em __seu mo__vimento*, percebemos que ocorre duas aliterações: em *s* e em *m*. E nota-se também, a presença da tradutora como co-criadora, pois, além dela traduzir o poema, Christine deixa toda a essência da obra original à disposição do leitor e assim, perceber o movimento do barco e ouvir o sussurro do mar. Já no verso, *Fim do di__a__, __a__ vist__a__ turv__a__da,*

percebemos uma assonância em *a*. A harmonia e a sonoridade surgem então, no interior do verso, a partir aliteração e ada assonância, transmitindo a sensação vivenciada pelo personagem principal na sua última aventura.

Ao longo dos tempos, a poesia, mais especificamente o poema, foi usado como demonstração dos mais diversos sentimentos que permeiam o leitor e o autor. O livro, além da presença do poema, tanto no poema traduzido como no original, traz a presença marcante das ilustrações. Ilustrações que contam histórias, que fazem com que o leitor relembre momentos marcantes de toda a saga; ilustrações que se tornam poesia na presença das palavras.

> A literatura, onde interagem imagem e palavra, pertence ao reino da ficção. A ficção é o espaço de jogo onde os mundos e realidades alternativas são construídos. Com a ficção podemos imaginar possibilidades infinitas, paisagens, personagens e também nos dá a oportunidade de ver o mundo a partir de vários ângulos. Através da literatura podemos avançar e entender que há muitas verdades e apenas uma. (VÁSQUEZ, 2012, p. 53, tradução livre).[i]

O conjunto de letras, palavras, e até mesmo ideias que são usadas para produzir um texto, faz com que o leitor crie imagens ao entrar em contato com uma obra. Quando lemos, imaginamos e construímos um universo pessoal com infinitas possibilidades. As palavras evocam imagens construídas e que nós associamos com as nossas memórias, recordações e histórias pessoais. Quando falamos de imagens e palavras estamos abraçando o mundo, estamos abraçando a cultura, e foi exatamente isso que *Tolkien* e Pauline conseguiram expressar na canção, além da presença marcante de Christine.

Dessa maneira, como na forma de uma canção, *Tolkien* conseguiu finalizar uma das suas maiores obras-primas: a viagem mágica para a Terra-média, que começou com *O Silmarillion* e toda a criação de sua genialidade e terminou através de um poema, narrando, de forma poética, a última jornada do pequeno, porém astucioso, portador do *O Anel.*

---

[i] La literatura, donde interactúan imagen y palabra, pertenece al campo de la ficción. La ficción es el espacio de juego donde se construyen mundos y realidades alternativas. Gracias a la ficción podemos imaginar un sinfín de posibilidades, paisajes, personajes y además nos da la oportunidad de mirar el mundo desde muchos ángulos. Gracias a la literatura podemos desplazarnos y comprender que hay muchas verdades y sólo una.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de alguma obra de *Tolkien* é sempre desafiador. Sempre se fica com a impressão de que a análise não foi completa, que se deixou de lado algo que poderia ter sido abordado, ou então, a ideia abordada poderia ter um outro estudo, um outro olhar, um outro ponto de vista.

Procurou-se no artigo mostrar toda beleza e encanto do livro ilustrado *A Última Canção de Bilbo*, poema do autor que narra a última jornada do pequeno aventureiro, personagem principal de *O Hobbit*. Além de se ter analisado a importância da linguagem não verbal nesse suporte, trazendo o conceito de signo linguístico de Saussure, investigou-se a importância da relação da linguagem verbal e não-verbal para a construção do sentido, onde imagens e palavras, além de se completarem, fazem com que o leitor-fã do autor mergulhe pelas diversas narrativas sobre a *Terra-Média*.

Outro ponto abordado foi o poema, a linguagem verbal da canção. A última grande aventura de *Bilbo*, narrada poeticamente, demostra para o leitor toda a sensibilidade de *Tolkien* ao escrever seus textos. É possível perceber as sensações do personagem ao ler a obra, através da métrica, da aliteração e de todos os elementos pertencentes à poesia. Mas para o fã da saga, a literariedade não altera na produção de sentido, basta o poema ser vivido, ser sentido, produzindo a famosa experiência estética. E isso *Tolkien* sabe muito bem como fazer.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In: JOBIM, José Luís. (Org.) *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 135 – 169.

BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

______, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, Roseli. (org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo, SP: Contexto, 2013. p. 79-98.

CARDOZO, Mauricio Mendonça. Ler o poema em tradução: relação, continuidade e descontinuidade na tradução. In.: BARBOSA, Márcia Helena S., BECKER, Paulo (Org.). *A poesia que se escreve, a poesia que se lê*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 77-93.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*: fundamentos e visão crítica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens*: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007. Série Princípios.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Gêneros literários. In: JOBIM, José Luís. (Org.) *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 9-68.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

TOLKIEN, J.R.R. *O Senhor dos Anéis: a sociedade do anel*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

______. *O Senhor dos Anéis: o retorno do rei*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

______. *O Hobbit*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

______. *A última canção de Bilbo*. Ilustrado por Pauline Baynes. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VÁSQUEZ, Estela. *Imagen y palabra*. Cuadernos de Sala de Lectura, 2012 Disponível em: <https://issuu.com/cdocente/docs/cuaderno11_imagenypalabra> Acesso em: 02 abr. 2016.

A DÊIXIS COMO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NO TEXTO POÉTICO

Renata Getelina Carbonera[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

De forma genérica, o termo 'dêixis', do qual deriva o adjetivo "dêitico", é empregado para designar a função que os pronomes pessoais e demonstrativos, as formas gramaticais que indicam tempo, inúmeras palavras e uma variedade de outras formas linguísticas desempenham ao fazer referência à situação de produção dos gêneros textuais, sejam estes nas modalidades oral ou escrita.

Instrumentos linguísticos responsáveis pela coesão, os dêiticos funcionam também no sentido de enriquecer o sentido do texto. Isto porque, além de asseguraram uma ligação entre os elementos que ocorrem na superfície textual, fazem referencia à situação de enunciação, constitutiva do sentido dos enunciados. São vários os elementos linguísticos que podem atuar como dêiticos.

A partir deste trabalho pretende-se também analisar a dêixis em funcionamento, para tanto utilizaremos como "corpus" o poema Retrato de Cecília Meireles, que como mostraremos na análise feita na sequência, é construído por vários elementos que demostram a sua deiticidade. Segundo Cavalcante o poema Retrato seria construído a partir do que ela chama de dêiticos espaciais, mas também que se acrescentaria a interpretação dele outros elementos, como a ambiguidade, a peculiaridade, a vagueza (2005, p.139).

O que se pretende, enfim, é explorar as teorias relativas aos sistemas referenciais da língua e aplicá-las em análise prática. Para tanto, este trabalho está estruturado de forma a abordar, em sentido amplo, as definições de texto, os conceitos e os mecanismos da dêixis e, de maneira restrita, a organização temática e estrutural do *corpus*, com relevo para os dêiticos e anáforas.

---

[i] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras-UPF (PPGL), linha de pesquisa: Constituição do texto e do Discurso. E-mail: regetelina@yahoo.com.br

2 DEFINIÇÃO DE TEXTO

Segundo Marcuschi (2012, p. 21,22) “todos nós sabemos intuitivamente, distinguir entre um texto e não texto”. Também sabemos que a nossa produção linguística se dá em forma de textos e não de palavras soltas e isoladas, pois ninguém se coloca a ler um dicionário assim como lê um romance. Mesmo assim, apesar dessa noção, não saberíamos dizer o que faz uma sequencia linguística ser um texto.

Ainda segundo Marcuschi (2012, p. 23,24) o texto pode ser definido segundo alguns estudiosos a partir de duas definições básicas: a definição de texto do ponto de vista linguístico e a definição do ponto de vista de critérios temáticos e transcendentes.

Para Marcuschi do ponto de vista ao sistema linguístico, o texto é “uma sequência coerente de sentenças” (2012, p.22).

Já dentro do que Marcuschi apresenta como definição de texto a partir de critérios temáticos e transcendentes, consideramos importante destacar o conceito de texto defendido por Van Dijk: “ O texto é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada” ou seja “ um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda” (2012, p.27)

A partir desse conceito de texto que Van Dijk nos traz duas noções básicas de gramatica gerativa e tenta explicar o processo de geração de sentidos textuais, pois para ele as relações textuais deveriam ser descritas com base na relação lógica-semântica estabelecidas nas estruturas profundas. Para Van Dijk “ o texto torna-se uma unidade linguística por excelência, pois é por textos e não por sentenças que nos comunicamos” (MARCUSCHI, 2012, p. 27) .

Após revisitarmos alguns conceitos sobre texto que julgo neste momento serem importantes para iniciarmos nosso trabalho não posso também deixar de destacar a ideia de Beaugrande e Dressler que dizem que “ o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa” (MARCUSCHI, 2012, p. 29).

A partir dessas definições podemos concluir que um texto não é uma configuração produzida pela união de morfemas, lexemas e sentenças, mas sim o resultado de operações comunicativas. Um texto é submetido a fatores externos e internos, de modo que a linguística

textual não pode considerar como único fator para produção do texto o seu funcionamento. Também não se pode dizer que um texto é uma unidade maior que a sentença.

Em virtude dessa questão de que o texto precisa de elementos da textualidade para ter o que se chama de "tessitura" nos quais os elementos que merecem mais destaque são a coesão e a coerência, é que a partir de agora passamos a analisar de forma um pouco mais detalhada os dêiticos e as anáforas, elementos linguísticos que desempenham importante papel na tessitura textual, estabelecendo as relações de coesão e coerência.

3 DÊIXIS

3.1 Conceito de Dêixis

Iniciaremos esta parte com a conceituação do termo no dicionário de Aurélio Buarque, cuja definição de dêixis é:

> [Do gr. Dêixis, "modo de provar", "demonstração"]. (...) Propriedade que têm alguns elementos lingüísticos, tais como pronomes pessoais e demonstrativos, de fazer referência ao contexto situacional ao próprio discurso (5), em vez de serem interpretados semanticamente por si sós; referência [A melhor forma para esse voc. é díxis, mas a f. dêixis é a usual. V. anáfora (2), catáfora (2), endófora e exófora]. (1999: 617)

Em linguística o termo "deixis" também é usado para referir a função dos pronomes pessoais e demonstrativos dos tempos e de uma variedade de formas gramaticais e léxicas que relacionam enunciados com as coordenadas espacio-temporais do ato de enunciar. Mas a partir dos estudos enunciativos, podemos incluir a essa categoria outros elementos como advérbios, verbos, etc.

Lahud (1979, p.81) argumentando a partir da classificação dos signos de Peirce em ícone, índice e símbolo, afirma que os dêiticos são símbolos porque possuem um significado convencional e já estabilizado na língua sob a forma de pronomes, de demonstrativos e advérbios; são também índices porque remetem simultaneamente ao objeto e à situação enunciativa.

O autor defende que, os termos dêiticos não seriam vazios simbólicos, mas termos que possuem uma significação constante e que mudam de referência de acordo com as modificações

nas condições de sua elocução. O que seria vazio seria o referente do dêitico, que pode ser ocupado por diferentes usos particulares, de acordo com a situação enunciativa. Dessa forma, palavras como *eu*, *tu*, *ontem*, *hoje*, *amanhã*, *aqui*, *ali*, etc. não são vazias de significação, mas trocam de referentes de acordo com as variadas circunstâncias discursivas.

Encontramos aqui uma questão essencial para o conceito de dêixis: a diferença entre significado e referência. Quando Lahud mostra a mudança de referentes dos elementos dêiticos, ele compartilha da visão de conceitualista de referente, segundo a qual os referentes seriam as coisas existentes no mundo. Essa é uma visão que não se sustenta hoje na Linguística Textual. Entendemos que os elementos referenciais, dentre eles os dêiticos, são construídos no discurso, logo a relação entre os elementos dêiticos e os seus referentes não é exatamente uma troca de referentes, mas diferentes construções de referência devido a diferentes enunciações.

Aspecto importante com relação aos dêiticos e que na linguística textual eles desempenham importante papel na referenciação que é o elemento textual que da continuidade e estabilidade ao texto. Os dêiticos tem um papel importante na textualidade pois muitas vezes são eles os responsáveis por nos levar a construção dos domínios implícitos que constituem o cenário do texto. É isso que observaremos mais claramente, na construção do poema Retrato, o qual será analisado posteriormente.

3.2 Tipos de Dêixis

De acordo com a definição tradicional de dêixis, que se orienta a partir dos sujeitos, do espaço e do tempo da enunciação, temos a dêixis pessoal, a espacial e a temporal.

3.2.1 Dêixis de pessoa

Este tipo de dêixis é geralmente representado pelos pronomes *eu*, *tu*, *você*, que servem de parâmetro para a descrição de pronomes demonstrativos e circunstanciais. Como todas as expressões dêiticas, eles mudam de acordo com a perspectiva do falante no momento da enunciação. No caso da dêixis de pessoa, teremos uma mudança do centro dêitico de acordo com o falante que está com a palavra.

Assim, é interessante imaginar um bilhete assinado por *eu*. Há algumas possibilidades para se construir a referência nesse caso: ou identificamos a quem este *eu* se refere por informações como o tipo de letra com a qual foi escrito o bilhete que nos é familiar, ou as informações contidas neste bilhete nos remetem a alguém, ou é alguém que sempre nos envia bilhetes assinados assim, ou qualquer outro traço do bilhete. Mas unicamente a palavra *eu*, sem o conhecimento de quem a toma, é um referente vazio. Ou seja, *eu* vai ser sempre aquele que enuncia. O mesmo ocorre com *tu / você*, que definem a "segunda pessoa" do discurso, a quem o falante se dirige no ato da comunicação.

3.2.2 Dêixis de lugar

Há várias formas de localizar um referente no espaço, porém essa localização muitas vezes se faz a partir do conhecimento de onde se localiza o enunciador quando proferiu o discurso, pois ele pode se tornar ambíguo. É o caso de expressões como aqui, ali, lá entre outras que podem ser consideradas dêiticos.

3.2.3 Dêixis de tempo

A dêixis temporal remete a um tempo só identificável se considerado a partir da posição temporal dos falantes no ato de enunciação, ou seja, é um tempo dinâmico. Este varia de acordo com a localização do enunciador no tempo da enunciação. A dêixis de tempo é geralmente manifesta por expressões circunstanciais, como: amanhã, esta semana, no próximo mês...

4 PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

A referenciação é um elemento central do processo de textualidade, é a organização referencial que dá continuidade e estabilidade ao texto, contribuindo assim para a coerência discursiva. Segundo Marcuschi (2001) "a referenciação é uma atividade cognitivo-discursiva e interacional, realizada por sujeitos sociais."

Os "referentes" não seriam assim, "coisas" do mundo real, mas objetos de discurso, construídos no decorrer dessa atividade.

O processo de referenciação é construído dentro do próprio texto. O contexto é que determina o suporte de refenciação.

A referenciação é um processo de construção textual que se alicerça justamente na progressão, realizada pela substituição lexical, dos termos empregados. Para referir o mesmo elemento, é preciso utilizar outras palavras que, mesmo com sentido distinto, conseguem recuperar a informação repassada.

É possível afirmar que, tanto na construção quanto na compreensão do texto, o processo de retomada intitulado de referenciação estrutura-se como o recurso que, por intermédio da substituição lexical, garante a continuidade das informações repassadas, sendo que, os termos que podem realizar efetivamente essa volta ao texto são compreendidos e classificados como dêiticos e anáforas.

Referir algo no próprio texto implica abordar conhecimentos que extrapolam o cotexto, fazendo uso, também, das informações que estão submersas, para buscar recursos linguísticos que, muitas vezes, não estão marcados de forma explícita, porém são recuperados, entendidos e interpretados através do recurso do contexto, além do texto, fora de seus limites. A linguagem, dessa maneira, realiza esse mecanismo de retomada quando faz uso do recurso da referenciação para marcar uma informação que se pretende transmitir.

A cada nova manifestação linguística o termo de referência é distinto, pois não existe uma fala igual à outra, uma vez que o momento de produção não é o mesmo, bem como os envolvidos no processo comunicativo e nem a intenção de comunicar é igualitária. Tomemos como exemplo deste caso, o clássico exemplo do piano, que no contexto de um concerto será um importante instrumento musical. Já o mesmo piano em um contexto de uma mudança, pode ser considerado um móvel pesado e sem utilidade.

A língua constrói realidades em textos, que se organizam por meio de fenômenos linguísticos como a referenciação, por exemplo, que traz retomadas, encadeamentos e justaposições que somente são possíveis de se relacionar e construir sentido(s) no texto.

É possível apresentar o conceito de referenciação, destacando o que comentam Mondada e Dubois (2003, p.18):

> A questão de saber como a língua refere o mundo tem sido colocada há muito tempo em diversos quadros conceituais. Se as respostas são diferentes, a maior parte pressupõe ou visa uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas, correspondência dada, preexistente e perdida, ou recuperar, encontrar no exercício da atividade científica.

O termo referenciação faz menção a algo já existente. Um dos elementos determinantes para que aconteça o processo de referenciação é o fato de que todo o indivíduo precisa conhecer o mundo para poder relacionar ações, pessoas, objetos, conceitos, o mais próximo fiel de alguma realidade.

Entender a referência como o elemento que representa o mundo é também afirmar que os sujeitos ativos da sociedade, através de suas relações comunicativas e sociais, é que proporcionam o sentido à língua e ao mundo que os cerca no momento em que fazem uso desse recurso para representar e situar a realidade do contexto específico

5 A DÊIXIS E A ANÁFORA COMO PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO

No capítulo anterior tentamos esclarecer um pouco sobre o que é o processo da referenciação no discurso, a partir de agora passaremos a falar um pouco mais sobre dois elementos essências para a construção da referenciação textual. Certas expressões linguísticas tem como particulariedade que sua interpretação é inteiramente dependente do lugar ou do momento da enunciação, ou ainda da pessoa que os enuncia, é caso da
dêixis.

Anteriormente já vimos que a dêixis se subdivide em pessoa, tempo e espaço, e que as expressões indicadoras dessas ideias só farão sentido no ato da enunciação. É importante termos a consciência de que a categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se transforme em discurso. É isso que explica Fiorin quando afirma que "o eu existe por oposição ao tu e é a condição do diálogo que é constitutiva da pessoa porque ela se constrói na reversibilidade dos papéis eu/tu" (1996, p. 41). Essa fala nos mostra que os dêiticos só vão fazer sentido no discurso a partir do da presença desse eu no ato de enunciar, pois como ele só existe em oposição ao tu, em cada momento do discurso esse eu pode ser um novo falante e então as ideias do discurso mudarão de acordo com o eu que enuncia. Por isso, é importante identificar o eu que se apresenta no ato de enunciar, para então saber analisar os elementos linguísticos que aparecem em seu discurso.

Segundo Cavalcante (2005, p.125) " para que um processo referencial seja considerado dêitico, ele precisa fazer apelo ao ponto de origem em que se situa o falante, ou o co-enunciador."

Na literatura, especialmente na poesia, é facilmente encontrada a voz da primeira pessoa. Pronomes possessivos, expressões que situam o leitor no âmbito espaço-temporal do "eu-lírico", bem como as flexões verbais, indicam a presença do dêitico pessoal na poesia. Como veremos no nosso *corpus* mais adiante.

Conforme Câmara Jr., em seu *Dicionário de linguística e gramática* (2009, p. 57), a anáfora pode ser compreendida como "qualquer referência a um termo já constante do contexto. [...] Como figura de sintaxe, a anáfora é uma interação, que consiste na repetição de termos no início de cada membro sucessivo de frase; é um recurso estilístico para dar mais realce ao pensamento". Pode ser compreendida como um elemento linguístico que tem como base primeira a retomada de informações, mencionadas ao longo do texto.

De uma forma bem didática pode-se afirmar que o termo anáfora significa aquilo que tem o sentido de repetir um mesmo vocábulo dito/escrito anteriormente, porém com outros elementos léxicos, os quais servem para garantir o sentido mantendo a coesão (conexão) e a coerência (construção) do texto.

Normalmente, as anáforas manifestam-se por pronomes ou expressões pronominais e visam a retomar informações preteritamente apresentadas, entretanto apenas essa propriedade não é suficiente para conceituar anáfora. A anáfora pode se manifestar textualmente por repetição de itens lexicais, por sinonímia, paráfrase ou associação.

Marcuschi nos apresenta duas classificações para a anáfora, as anáforas diretas e indiretas, as quais veremos com mais detalhes a seguir:

As anáforas diretas, para Marcuschi (2005, p. 55), "retomam referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Parece haver uma equivalência semântica e, sobretudo, uma identidade referencial entre a anáfora e seu antecedente". Para esse autor, a anáfora direta exerce a função de substituir um elemento anterior. Nesse caso, há de se considerar aspectos gramaticais – concordância de gênero e número –, uma vez que podem ocorrer casos nos quais haja mais de um antecedente.

A anáfora indireta é um elemento de referenciação que para ser compreendido, na concepção de Marcuschi (2005, p. 58), é preciso observar a "coerência como um princípio de interpretação e não um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa formação textual", visto que nem sempre o referente vai estar explícito no corpo do texto, e que para construir o sentido será necessário recorrer a elementos de interpretação textual dentro do próprio texto analisado.

Depois de conhecer um pouco mais sobre os elementos em destaque neste texto, no caso, os dêiticos e as anáforas, vamos agora analisar o seu funcionamento, principalmente dentro do corpus sugerido, no caso o poema "Retrato" de Cecília Meireles.

6 DÊIXIS E ANÁFORA EM FUNCIONAMENTO

Para analisar o funcionamento destes dois recursos linguísticos, selecionou-se um corpus específico, no caso o poema "Retrato" de Cecília Meireles, mas antes de partir para sua análise linguística, julgamos interessante conhecer um pouco sobre a autora e o poema em análise.

Cecília Meireles (1901-1964) foi poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira. Foi a primeira voz feminina de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas. Com 18 anos estreia na literatura com o livro "Espectros". Participou do grupo literário da Revista Festa, grupo católico, conservador e anti-modernista. Dessa vinculação herdou a tendência espiritualista que percorre seus trabalhos com frequência .

A maioria de suas obras expressa estados de ânimo, predominando os sentimentos de perda amorosa e solidão. Uma das marcas do lirismo de Cecília Meireles é a musicalidade de seus versos.

Cecília Meireles é tradicionalmente classificada como uma autora modernista, mais especificamente da 2ª fase do movimento, mas sua obra apresenta influências simbolistas, românticas e parnasianas.

Ainda é importante lembrar que são temas constantemente retratados em seus poemas a morte, o amor, o eterno e o efêmero. A morte se fez presente muito cedo na vida da autora, que

perdeu a mãe com apenas três anos de idade. Assim, é perceptível o quanto a vida pessoal se insere na obra literária de Meireles.

Essas características são perceptíveis no poema em análise, pois podemos por vezes confundir o "eu lírico" com a própria autora pensando que ela realmente encontra-se num momento introspectivo de sua vida, de analise do tempo que já passou e do que realmente fez nesses anos de vida.

Percebemos também na obra ceciliana que o tema da ausência é recorrente em muitos poemas, mas essa ausência vai além da perda de pessoas; trata-se de uma ausência que é transmitida a lugares, tempos e até mesmo à ausência do próprio eu. Talvez o reflexo do inexplicável, do não palpável, da mutabilidade de que seu espírito é refém a tenham conduzido pelos caminhos da escrita. Podemos dizer que as faltas, os vazios que a preencheram contribuíram para sua poética, e digamos que foram a força motriz que a conduziram ao nome forte dentro da literatura brasileira. O aspecto melancólico, aliado à sensibilidade e à beleza, deu forma a expressões que levaram seus poemas a ganharem títulos e prêmios pela leveza, ritmo e métrica, numa junção peculiar

O poema já em uma primeira leitura nos conduz como leitores a imagem de uma pessoa que começa a perceber as marcas que a sua vida difícil deixaram em seu rosto. Somos levados a perceber que o "eu lírico" faz uma comparação da pessoa que era para a pessoa que se tornou. Também há no poema toda uma tristeza própria de alguém que sofreu muito na vida, mas sofreu calado.

Assim, notamos a presença da primeira pessoa, o "eu" lírico já no início do verso, descrevendo o seu próprio rosto, esse rosto que ele não mais reconhece como sendo o seu, " Eu não tinha este rosto de hoje". Também neste primeiro verso já aparece os primeiros elementos linguísticos dêiticos, o advérbio de tempo "hoje" e o pronome demonstrativo "este" que depois irá parecer outras vezes no decorrer do texto.

O advérbio "hoje", marca a ideia de que ao olhar a sua imagem, talvez no espelho naquele momento, o "eu lírico" se da conta de uma transformação física a qual ele ainda não tinha percebido. Mostra também a transitoriedade da vida; e a melancolia do "eu" lírico ao fazer esta constatação. Já o pronome demonstrativo "este" conduz o leitor e ver o rosto atual do eu lírico determinando que possui as características que ele não tinha, que agora passa a perceber.

Segundo Cavalcante (2005, p.139) alguns linguistas chegam a tratar o uso desse pronome demonstrativo como não sendo um dêitico, pois os referentes não estão presentes linguisticamente no campo de visão do interlocutor, mas Cavalcante discorda , segundo ela em casos como o deste poema, o grau de deiticidade se acentua: " No uso insólito do demonstrativo, ocorre uma imposição cognitiva, psicológica ou memorial do referente nas representações mentais do locutor (situação descrita sob o nome de dêixis in absentia ou dêixis memorial, entre outros termos usados na literatura)" (CAVALCANTE, 2005 p. 139).

O próximo verso traz o advérbio *assim* como um elemento anafórico, "assim calmo, assim triste, assim magro" , se repetindo para marcar as características que o "eu lírico" enxerga agora nesse rosto que lhe parece estranho, essas mudanças foram tanto na questão física, como na parte emocional do "eu lírico"

No terceiro e quarto versos " nem estes olhos tão vazios" " nem o lábio tão margo" novamente temos a presença de dois advérbios "nem" e "tão" e do pronome demonstrativo " estes". No terceiro verso somos levados a imaginar os olhos tristes e melancólicos, sofridos do eu lírico, o demonstrativo "estes" nos faz novamente ver que o "eu lírico mais uma vez compara os olhos que hoje ela vê refletido com os olhos que um dia ele já teve.

Também no quarto verso temos a presença do advérbio "nem" que nos mostra claramente que o "eu lírico" afirma que não possuía o lábio amargo que hoje ele tem. Nesse momento é como se o" eu lírico" demostrasse uma certa indignação pela pessoa em que se transformou, a qual não lhe agrada.

As expressões "este rosto de hoje", "estes olhos tão vazios", "estas mãos sem força" e "este coração / que nem se mostra" não exigem uma busca da referência no contexto linguístico ou na situação extra linguística, pois nos remetem a própria manifestação de como se o "eu lírico" estivesse nos mostrando seu rosto para a analise.

Na segunda estrofe do poema, percebemos a repetição dos pronomes "este" "estas" e dos advérbios "tão" "nem", do verbo "ter". Novamente percebemos aí a ideia forte da comparação entre as mãos que hoje ele possui, sem força, e as mãos fortes do passado. Faz referência também a um coração que hoje está "fechado" talvez para novos sentimentos.

Na última estrofe do poema, a partir da repetição do pronome esta, no verso " eu não dei por esta mudança" percebemos como novamente nos parece que o "eu lírico" nos leva pela

mão e nos conduz a ver as mudanças físicas que ocorreram com ele com o passar do tempo. Nesta estrofe novamente temos o uso anafórico do verbo tão no verso “tão simples, tão certa, tão fácil” esses anafóricos estão nesse verso seguindo uma construção referencial dando uma ideia de progressão natural dos acontecimentos.

Por fim o poema se encerra com um questionamento “ em que espelho ficou perdida a minha face?” Mais uma vez mostrando o tormento interior desse “eu lírico” que se mostra surpreso com as mudanças que aconteceram no seu físico, as quais ele não se deu conta, talvez por se manter ocupado com outras preocupações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da presente análise, pode-se concluir sobre a importância do papel desempenhado pela dêixis, não somente no processo de articulação mas também na criação de diversos efeitos de sentido constitutivos da significação total do texto.

No que se refere especificamente ao texto em estudo, podemos observar que as caraterísticas principais da dêixis , a referenciação, foi mantida mesmo que seu referente não estivesse no campo de visão linguístico do seu interlocutor. Talvez essa última caraterística venha reforçar a ideia de que o uso dos dêiticos e dos elementos anafóricos nos textos não podem ser restritivos a conceitos pré estabelecidos, tudo depende da situação da fala, do local e momento de realização da enunciação.

Também ao encerrar este artigo precisamos destacar o uso dos elementos anafóricos (com o auxilio da repetição) que também estão presentes no “corpus” analisado e que são fundamentais para a compreensão dos sentidos do texto.

Finalizando, podemos então perceber que a dêixis e a anáfora são processos fundamentais na construção da referenciação textual trazendo ao texto relações, correlações, progressão e continuidade elementos esses fundamentais em qualquer produção escrita.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Anáfora e Dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, Ingedore, MORATO, Edwiges Maria & BENTES, Anna Christina (orgs). *Referenciação e Discurso.* São Paulo: Contexto, 2005.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça**.** *Linguística textual*: uma introdução. São Paulo, Cortez, 1994.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça & MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. In: *D.E.L.T,* Volume 14, nº especial, 1998.

LAHUD, Michel. *A propósito da noção de dêixis.* São Paulo: Ática, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e Cognição: O caso da Anáfora sem antecedente. In: PRETI, Dino. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Referenciação e discurso.* São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Linguística de texto*: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de refenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernardete Biasi e CIULLA, Alena (Org). *Referenciação. Clássicos da linguística1*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCAS QUE CONSTROEM E RECONSTROEM OS SENTIDOS NO TEXTO: A REFERÊNCIA ANAFÓRICA

Roberta Costella[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

A textualização realiza-se num processo de multilinearização, no qual a construção dos espaços referenciais acontece por domínios explícitos dos quais construímos domínios implícitos. Assim, os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo.

Quando usamos um termo ou criamos uma determinada situação discursiva referencial para representar aquilo que designamos, os elementos são vistos como como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo. Os objetos de discurso elaboram-se no decorrer das atividades realizadas pelos sujeitos, os quais selecionam maneiras de atuar sobre a produção e recepção de textos, utilizando conhecimentos prévios que se transformam a partir dos contextos.

Portanto, tratar da referenciação não implica apenas um processo que visa à abreviação de informações anteriormente citadas; a referenciação é, pois, uma estratégia discursiva, o que justifica a escolha por estudar a referência anafórica, uma vez que acreditamos que um texto arquiteta-se por meio de construções as quais se reconstroem de acordo com a realidade particular e com as escolhas do sujeito delimitadas por questões culturais, sociais e cognitivas particulares. Dessa forma, um texto não se consolida mediante um depósito de informações, porque, ao interagirem, os sujeitos, a partir de entidades não estáveis, constroem significados, edificam referências.

Portanto, partindo do pressuposto de que a referenciação é uma atividade discursiva, na qual está implicada uma visão não referencial da língua e da linguagem, ou seja, no discurso as palavras não espelham o mundo tal como ele é, mas são instáveis e passíveis de construção de

---

[i] Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Professora de Metodologia da Pesquisa no Centro de Estudos Odontológicos Meridional (CEOM/IMED); Professora de Língua Portuguesa e Redação no Centro de Ensino Médio Integrado UPF. robertacostella21@gmail.com.

novos sentidos a cada vez que são ativadas, objetiva-se, através dessa pesquisa, analisar os processos anafóricos, a partir dos encadeamentos referenciais presentes no *corpus*, inseridos na crônica de Gregorio Duvivier, intitulada *A batalha entre Lula e Moro não é ética, mas estética*, publicada em 15 de maio de 2017, no Jornal *Folha de São Paulo*.

A fim de ratificarmos a ideia de que as anáforas, além de serem elementos de extrema importância na manutenção do tema, são também responsáveis por uma grande carga informativa no interior do discurso, as quais evidenciam certa apreciação por parte do autor do texto (ativação de conhecimentos partilhados), construímos a fundamentação teórica desta pesquisa em estudiosos da linguística textual: Marcuschi (1998, 2001), Apothéloz, Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2003, 2005) e Koch (1998, 2006).

Os procedimentos metodológicos adotados caracterizam este estudo como descritivo-qualitativo. Com o propósito de cumprirmos o objetivo descrito, estruturamos este artigo em quatro secções: a primeira apresenta alguns conceitos-chave do fenômeno da referenciação. Também abordamos a referência anafórica, a fim de elucidar e pontuar alguns conceitos primordiais para a análise do *corpus*. A terceira seção aborda os procedimentos metodológicos, delimitando os dispositivos para fins de análise. Na sequência, a quarta seção corresponde à apresentação detalhada e análise do *corpus*. Por fim, as considerações finais destacam algumas conclusões e possíveis estudos que essa teoria proporciona.

2 A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NO DISCURSO: A REFERENCIAÇÃO

Adotamos a noção de língua como “atividade cognitiva e interativa, social e histórica, indeterminada e heterogênea” (MARCUSCHI, 2001, p. 193), ou seja, principiando que a língua é uma atividade social, importa dizer que interpretar o mundo empírico sem uma relação direta com fatores os quais referenciam o real, não é viável, já que o mundo não está além da palavra. Assim, entendemos que referir é uma atividade discursiva, a qual comporta uma negociação entre mundo e linguagem, resultando na construção de referentes, não como realidades independentes, como objetos-de-mundo, mas objetos-de-discurso (KOCH, 1998).

Diante do exposto, é imperioso elucidar este fato: as referências não constituírem objetos-de-mundo (conhecimento enciclopédico de que os indivíduos dispõem) e sim objetos-

de-discurso (conhecimentos que se consolidam somente no discurso) não significa dizer que a realidade exclui-se, mas que há uma interligação entre línguas e práticas sociais, as quais possibilitam a construção dos sentidos em cada evento comunicativo.

Segundo Apothelóz e Reichler-Béguelin (1995 apud KOCH 2006, p. 80-81), a construção dos objetos-de-discurso acontece progressivamente. A referência corresponde às operações realizadas pelos sujeitos à proporção que o discurso se desenvolve; num segundo momento, o discurso consolida-se por meio de uma série de referências construídas conforme o conhecimento de mundo de cada sujeito (memória discursiva). Há, também, uma terceira propriedade que diz respeito à dinamicidade dos objetos-de-discurso. Esses objetos, uma vez introduzidos, podem ser modificados e reconstruídos de acordo com a escolha de cada enunciador. Nessa construção progressiva dos objetos-do-discurso ressalta-se, por fim, o processamento do discurso, o qual implica a possibilidade de escolhas por parte dos sujeitos. Nesse, há uma espécie de "jogo" tanto com o conteúdo quanto com a forma do discurso, construindo e reconstruindo a realidade através da estratégia da referenciação.

Em um estudo intitulado "Construção dos objetos de discurso e categorização – Uma abordagem dos processos de referenciação", Mondada e Dubois (2003) elucidam duas concepções no que diz respeito aos processos de referenciação. A primeira, que perpassa a história do pensamento ocidental, concebe a língua como um sistema de etiquetas; já, a segunda, entende a referenciação como prática discursiva, um mecanismo interativo pelo qual os sujeitos, através da língua, organizam o entendimento de mundo por meio das condições culturais, sociais e cognitivas singularmente.

Se os objetos-de-discurso também são construídos sob o prisma da interação, pois se elaboram no decorrer das atividades, transformando-se a partir do contexto, há possibilidades de mudança do objeto referido. Nesse sentido, "as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação" (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17). Contudo, não se trata de problema, mas de um processo colaborativo da atividade discursiva.

Já que as palavras não espelham o mundo tal como ele é, porém são instáveis e passíveis de construção de novos sentidos a cada vez que são ativadas, são as escolhas individuais tanto

no paradigma quanto no sintagma que constroem os novos sentidos em cada situação comunicativa; portanto, a cada novo discurso, as relações renovam-se, e não seria adequado, assim, considerar uma imagem estanque entre palavras e coisas, sempre em evolução. Assim, falar em discurso instável não significa dizer que estamos diante de um problema.

> As categorias utilizadas para descrever o mundo mudam, por sua vez, sincrônica e diacronicamente: quer seja em discursos comuns ou em discursos científicos, elas são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente. [...] a instabilidade caracteriza o modo normal e rotineiro de entender, descrever, compreender o mundo – e lançar, assim, a desconfiança sobre toda descrição única, universal e atemporal do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22, 29).

A estabilização é um outro fenômeno discursivo elucidado por Mondana e Dubois (de estabilização não comportam propriedades de verdade, mas sim consagram o uso da língua 2003); nessa concepção incluem-se os chamados protótipos, estereótipos e designação. Em função de sua estabilidade, os protótipos apresentam-se como rótulos e são invariáveis em contextos distintos. Ao ser compartilhado, esse protótipo evolui coletivamente e ganha o *status* de estereótipo. O que as autoras destacam, sobretudo na passagem de protótipo para estereótipo, é que tais processos, o modo de comunicação e representação do mundo singularmente: [...] "a evolução dos protótipos e das significações das palavras para estereótipos não se baseia mais em propriedades realistas ou de valores de verdade, mas na codificação social dos modos de falar e de representar o mundo [...]" (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 43). Assim, a língua não existe fora dos eventos discursivos, os quais mobilizam saberes tanto de ordem linguística quanto social-cognitiva, ou seja, ativam modelos de mundo, que não são estáticos, uma vez que quando o sujeito passa da língua para o discurso

> necessita invocar conhecimentos – adquiridos socialmente e (re)construídos – situar-se dentro dos limites históricos para que se possam realizar os encadeamentos discursivos. Esses processos estão relacionados à categorização e recategorização por meio de expressões nominais (VENTURIM, 2006, p. 644).

Em consonância com o apresentado nesta seção, conceituando a referenciação como uma atividade discursiva, na qual se constroem referentes como objetos-de-discurso, na próximo seção, discorremos sobre a anáfora, fenômeno textual de referenciação e correferenciação, de ativação e de reativação de referentes textuais.

3 ANÁFORA COMO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E CORREFERENCIAÇÃO

De acordo com Fávero (2009, p. 13), “há certos itens na língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação”. Dentre esses itens, encontra-se a anáfora, definida como constituinte essencial de referenciação e correferenciação, de ativação/reativação de referentes em um texto, com o objetivo de retomar informações preteritamente apresentadas.

Contudo, nem sempre retomar equivale a um referente no sentido literal, e sim a “uma espécie de remissão que estabelece o contínuo tópico” (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 179). Assim, há um significado na relação estabelecida entre o elemento do texto e seu antecedente referencial, a fim de assegurar a coesão textual. É importante mencionar que a definição de anáfora implica a necessidade de se localizar, no texto ou na memória discursiva, a entidade pertinente para sua localização, manifestando-se por pronomes ou expressões pronominais, mas também por nomes e outras categorias. A esse respeito, Apothéloz (2003) elucida que um elemento anafórico pode apenas compreender uma interpretação sintática ou depender de elementos contextuais.

Na sua concepção original, o termo *anáfora,* na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Atualmente, a conceituação dessa retomada, na acepção técnica, “anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que, no texto, reportam-se a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial” (MARCUSCHI, 2005, p. 219).

Os autores pesquisados no referente estudo apresentam o fenômeno da referenciação anafórica por meio de classificações diversas. Portanto, a escolha pela elucidação de um teórico fez-se necessária. Dessa forma, buscamos a abordagem feita por Cavalcante (2003), em seu artigo intitulado “Expressões referenciais – Uma proposta classificatória”, sobre o qual seguem esclarecimentos na próxima secção.

3.1 Uma proposta classificatória para as expressões referenciais (CAVALCANTE, 2003)

Cavalcante (2003) define a referenciação como um processo de representação cognitiva o qual se elabora constantemente, por meio de pistas linguísticas e inferências. Defende que ações mútuas entre língua e práticas sociais são responsáveis pela construção de referentes. Assim, há uma dependência entre os modos com que os usuários da língua avançam na representação das suas experiências simbólicas e intersubjetivas de linguagem e a evolução da referência.

> [...] é da inter-relação entre língua e práticas sociais que emergem os referentes, ou "objetos-de-discurso", por meio dos quais percebemos a realidade que, por sua vez, nos afeta. Os referentes passam a ser, assim, não uma entidade congelada que herdamos e transferimos, mas uma instância de referencialidade constitutivamente indeterminada e efêmera (CAVALCANTE, 2005, p. 125).

Segundo Cavalcante (2003, p. 106), todas as formas de designação de referentes, constituem "*expressões referenciais*". Elucida que essas expressões nem sempre são anafóricas ou dêiticas, propondo uma divisão dos elementos referenciais:

> [...] os que introduzem novos referentes no "universo do discurso [...] sem promoverem nenhum tipo de continuidade referencial; e [...] os que realizam a continuidade referencial de objetos presentes no universo discursivo, ou porque foram explicitamente evocados ou porque são dali inferíveis (CAVALCANTE, 2003, p. 106).

A partir dessa divisão, Cavalcante (2003), apresenta-nos uma classificação geral de elementos referenciais anafóricos e dêiticos em dois blocos (referidos da página 107 até a 116):

I. INTRODUÇÕES REFERENCIAIS PURAS (SEM CONTINUIDADE):
a) Dêiticos pessoais;
b) Dêiticos temporais;
c) Dêiticos espaciais;
d) Dêiticos memoriais.

II. CONTINUIDADES REFERENCIAIS:

2.1 Anáforas com retomada:

2.1.1 Anáfora correferencial (total):

2.1.1.1 Anáfora correferencial co-significativa;
2.1.1.2 Anáfora correferencial recategorizadora:
a) por hiperônimo;
b) por expressão definida;
c) por nome genérico;
d) por pronome;
2.1.1.3 Anáfora não-co-significativa e não-categorizadora;

2.1.2 Anáfora parcial:
2.1.2.1 Anáfora parcial co-significativa:
a) por SN;
b) por indefinido ou numeral;
c) por adjetivo.

2.2. Anáforas sem retomada:

2.2.1 Anáfora indireta:
2.2.1.1 Anáfora indireta com categorização de um novo referente;
2.2.1.2 Anáfora indireta com recategorização lexical implícita;
2.2.1.3 Anáfora indireta com recategorização lexical;

2.2.2 Anáfora encapsuladora;

2.2.3 Anáfora encapsuladora com dêitico (meio direta, meio indireta; híbrido-DD):
2.2.3.1 por demonstrativo;
2.2.3.2 por SN (anáfora-rótulo com dêitico).

Acreditamos ser relevante mencionar que a continuidade referencial, divisão de interesse para o nosso estudo, nem sempre ocorre com a manutenção do mesmo objeto-de-discurso, uma vez que para haver continuidade, não é necessário que se dê sempre retomada total ou parcial de um mesmo referente, pois “todo recurso referencial que remeta, no mínimo, a qualquer âncora do cotexto é, no fundo, anafórico” (CAVALCANTE, 2003, p. 108).

Estabelecida a classificação, com base nos dispositivos teóricos enunciados, passaremos, na próxima secção, à análise das anáforas presentes no *corpus* escolhido.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se como descritivo-qualitativo; o *corpus* de análise engloba o texto de Gregorio Duvivier, intitulado *A batalha entre Lula e Moro não é ética, mas estética*, publicada em 15 de maio de 2017, no Jornal *Folha de São Paulo*.

Ressaltamos a escolha do *corpus* pelo fato de abordar opiniões a respeito de duas pessoas importantes no cenário brasileiro atual: o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o juiz Sérgio Moro, pessoas públicas sobre as quais o povo brasileiro e a população mundial têm focado sua atenção em função de investigações de envolvimento do ex-presidente em casos de corrupção. Para isso, procedemos a uma leitura da crônica a fim de identificar as diversas retomadas anafóricas e, posteriormente, analisar a construção do sentido a partir dos sintagmas apresentados.

Com o propósito de melhor estruturarmos as análises, primeiramente, apresentamos o texto selecionado para situar o tema e permitir o conhecimento do *corpus* escolhido; em um segundo momento, nomeamos as anáforas, conforme a classificação de Cavalcante (2003); na sequência, avaliamos os fenômenos identificados e compreendidos no *corpus*, com o objetivo de ratificar a carga de subjetividade inserida pelo autor, acerca de duas personalidades do contexto político e jurídico atuais, e como o texto organiza-se através da análise dessas pistas; posteriormente, identificamos os termos axiológicos para fundamentar o poder argumentativo ao reconhecermos que vários sentidos podem ser (re)construídos pelos processos de referenciação.

A próxima seção é dedicada à apresentação e análise do *corpus* consoante os procedimentos metodológicos descritos.

5 *CORPUS* ANALISADO

Apresentamos, na sequência, o texto a ser analisado.

	A batalha entre Lula e Moro não é ética, mas estética
1	Não acho que a polarização do Brasil se dê no campo da ética. Ou entre esquerda e
2	direita. Afinal, um lado torce pra um candidato a presidente que enriqueceu os mais pobres
3	— mesmo que tenha enriquecido junto, e outro torce pra um juiz que luta contra o crime —
4	mesmo que pra isso tenha cometido crimes — como grampear ilegalmente, vazar
5	informações e frequentar shows do Capital Inicial. Os dois veem na lei um empecilho para
6	que se consiga chegar ao bem maior, e importa pouco se esse bem é o fim da miséria ou da
7	impunidade, e importa mais se essa batalha vai ser regada a Fogo Paulista ou Ciroc de
8	Baunilha.
9	Já que os dois heróis atropelaram a ética, o debate virou um debate estético. Você prefere
10	um cachaceiro pernambucano ou um men in black curitibano. Chinelo de dedo e regata ou o
11	terno preto com camisa preta e gravata prata? Barzinho ou balada? O que no fundo remete à
12	dicotomia nietzscheana: Dioniso ou Apolo? Poesia ou prosa? Carnaval ou bossa nova?
13	Lennon ou McCartney? Pepê ou Nenem?
14	Queria muito torcer pro Moro, confesso. Afinal, ele tem até um bloco de carnaval
15	liderado por Suzana Vieira, o MoroBloco. Seria meu sonho? Seria. Mas sempre tive um pé
16	atrás por questões puramente estéticas: o look "all black" dá a impressão de que ele vai me
17	vender um seguro de vida ao invés de me prender, e eu prefiro mil vezes que me prendam.
18	No entanto, no depoimento de Lula, entrou um ingrediente novo no campo da estética.
19	Até então, os detratores da lava-jato viam Moro nele, uma espécie de Darth Vader, imperador
20	do lado negro da força, pior inimigo do Mestre Yoda, baixinho de orelhas pontudas que fala
21	por metáforas e tem dificuldades com a norma culta. Já os fãs da lava-jato viam Moro como
22	uma espécie de Batman, justiceiro que combate o crime na calada da noite com métodos
23	pouco ortodoxos.
24	Em ambos os casos, tanto os fãs quanto os detratores do juiz midiático imaginavam o
25	juiz como um sujeito de voz gutural, cavernosa. Eis que Moro abre a boca e todos se
26	perguntam —ele tá sendo dublado pela Tetê Espíndola? Ele tá de zoeira com a gente? Ele
27	cheirou um balão de gás hélio? Há quem acredite que ele tenha perdido a credibilidade.
28	

29	Meu amigo Ricardo, por exemplo: pra ele, Moro se revelou o Anderson Silva dos juízes.
30	Tem voz fina e decepciona em confrontos com muita audiência. Discordo. Acho que ganhou
31	carisma e embolou a batalha no campo estético. Vamos ver o que as urnas tem a dizer.
	Gregorio Duvivier 15/05/2017

5.1 Análise do *corpus*

A crônica de Gregorio Duvivier, intitulada *A batalha entre Lula e Moro não é ética, mas estética*, publicada em 15 de maio de 2017, no Jornal *Folha de São Paulo* é repleta de referenciação, entendida aqui como aquilo que designamos, representamos, sugerimos, quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com determinada finalidade, em que os elementos da situação são vistos como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo. Acreditamos, assim, ser importante um panorama geral das retomadas anafóricas presentes, em função da visualização da presença intermitente dessas referências.

(01) Linha 2: *candidato a presidente* retoma *Lula* no título
(02) Linha 3: *um juiz que luta contra o crime* retoma Moro no título
(03) Linha 4: *isso* retoma a ideia da linha 3
(04) Linha 5: *os dois* retoma *Lula* e *Moro* no título
(05) Linha 6: *esse bem* retoma *bem maior* na linha 6
(06) Linha 7: *essa batalha* retoma a ideia do parágrafo/texto
(07) Linha 7: *Fogo Paulista* retoma *Lula* no título
(08) Linhas 7 e 8: *Ciroc de baunilha* retoma *Moro* no título
(09) Linha 9: *os dois heróis* retoma *Lula* e *Moro* no título
(10) Linha 10: *cachaceiro pernambucano* retoma *Lula* no título
(11) Linha 10: *men in black curitibano* retoma *Moro* no título
(12) Linha 10 e 11: *chinelo de dedo e regata* retoma *Lula* no título
(13) Linha 11: *terno preto com camisa preta e gravata prata* retoma *Moro* no título
(14) Linha 11: *barzinho* retoma *Lula* no título
(15) Linha 11: *balada* retoma *Moro* no título
(16) Linha 12: *Dioniso* retoma *Lula* no título
(17) Linha 12: *Apolo* retoma *Moro* no título
(18) Linha 12: *Poesia* retoma *Lula* no título

(19) Linha 12: *prosa* retoma *Moro* no título

(20) Linha 12: *Carnaval* retoma *Lula* no título

(21) Linha 13: *bossa nova* retoma *Moro* no título

(22) Linha 13: *Lennon* retoma *Lula* no título

(23) Linha 13: *McCartney* retoma *Moro* no título

(24) Linha 13: *Pepê* retoma *Lula* no título

(25) Linha 13: *Nenem* retoma *Moro* no título

(26) Linha 14: ele retoma *Moro* na linha 14

(27) Linha 15: *MoroBloco* retoma *bloco de carnaval* na linha 14

(28) Linha 16: *ele* retoma *Moro* na linha 14

(29) Linhas 19-21: *Darth Vader, imperador do lado negro da força, pior inimigo do Mestre Yoda, baixinho de orelhas pontudas que fala por metáforas e tem dificuldades com a norma culta* retoma *Lula* na linha 18

(30) Linhas 22-23: *espécie de Batman, justiceiro que combate o crime na calada da noite com métodos pouco ortodoxos* retoma *Moro* na linha 22

(31) Linha 24: *ambos os casos* retoma toda ideia da linha 19-23

(32) Linha 25: *juiz* retoma *juiz midiático* na linha 24

(33) Linha 25: *sujeito de voz gutural, cavernosa* retoma *juiz midiático* na linha 24

(34) Linha 26: *ele*, *ele*, *ele* retomam Moro na linha 25

(35) Linha 27: *ele* retoma *Moro* na linha 25

(36) Linha 28: *ele* retoma *Ricardo* na linha 28

(37) Linha 28 e 29: *Anderson Silva dos juízes* retoma Moro na linha 28

Todo o encadeamento argumentativo do texto é feito através de retomadas anafóricas, entendidas como estratégias de progressão do discurso, que nem sempre designam retomadas em sentido estrito, mas remissões que estabelecem contínuos tópicos e, segundo Koch e Marcuschi (1989, p. 179), noção aqui defendida, o conceito de anáfora "não diz respeito apenas a relações estabelecidas por pronomes, mas por nomes e outras categorias". Observemos, a seguir, os enunciados e suas respectivas retomadas que comprovam a afirmação defendida.

O título da crônica em questão – *A batalha entre Lula e Moro não é ética, mas estética* – é de extrema importância, pois grande parte das anáforas farão aporte a ele:

(01) Linha 2: *candidato a presidente* retoma *Lula* no título

(02) Linha 3: *um juiz que luta contra o crime* retoma Moro no título

(03) Linha 4: *isso* retoma a ideia da linha 3

(04) Linha 5: *os dois* retoma *Lula* e *Moro* no título

(05) Linha 6: *esse bem* retoma *bem maior* na linha 6

(06) Linha 7: *essa batalha* retoma a ideia do parágrafo/texto

(07) Linha 7: *Fogo Paulista* retoma *Lula* no título

(08) Linhas 7 e 8: *Ciroc de baunilha* retoma *Moro* no título

(09) Linha 9: *os dois heróis* retoma *Lula* e *Moro* no título

(10) Linha 10: *cachaceiro pernambucano* retoma *Lula* no título

(11) Linha 10: *men in black curitibano* retoma *Moro* no título

(12) Linha 10 e 11: *chinelo de dedo e regata* retoma *Lula* no título

(13) Linha 11: *terno preto com camisa preta e gravata prata* retoma *Moro* no título

(14) Linha 11: *barzinho* retoma *Lula* no título

(15) Linha 11: *balada* retoma *Moro* no título

(16) Linha 12: *Dioniso* retoma *Lula* no título

(17) Linha 12: *Apolo* retoma *Moro* no título

(18) Linha 12: *Poesia* retoma *Lula* no título

(19) Linha 12: *prosa* retoma *Moro* no título

(20) Linha 12: *Carnaval* retoma *Lula* no título

(21) Linha 13: *bossa nova* retoma *Moro* no título

(22) Linha 13: *Lennon* retoma *Lula* no título

(23) Linha 13: *McCartney* retoma *Moro* no título

(24) Linha 13: *Pepê* retoma *Lula* no título

(25) Linha 13: *Nenem* retoma *Moro* no título

Sabemos que uso efetivo do discurso envolve interlocução que, por sua vez, remete à interação. Ao interagirem, os sujeitos, a partir de entidades não estáveis, constroem significados, que no objeto em análise, já se arquitetam a partir do título, ponto chave para o entendimento das anáforas abordadas no texto. Os substantivos próprios *Lula* e *Moro* são retomados através de duplas de palavras que podem ser consideradas opostas semanticamente no contexto da crônica, uma vez que se opõem em uma "batalha argumentativa": *candidato a presidente x um juiz que luta contra o crime; Fogo Paulista* x *Ciroc de baunilha*; *cachaceiro pernambucano* x *men in black curitibano*; *chinelo de dedo e regata* x *terno preto com camisa preta e gravata prata; barzinho x balada; Dioniso x Apolo; Poesia x prosa; Carnaval x bossa nova; Lennon x McCartney; Pepê x Nenem.* Essas anáforas, em momento algum, representam uma operação de simples designação referencial em que se dá uma retomada, mas realizam transformações nos objetos-de-discurso designados, pois apresentam juízos de valor do cronista ou dos quais ele se apropria

para especificar as personagens mencionadas[i], sintetizando e reiterando a batalha estética e não ética, evidenciada pela conjunção adversativa.

Para Koch e Marcuschi (1989, p. 183), as modificações que a atividade anafórica pode operar são possíveis de ocorrer de três maneiras: recategorização lexical explícita; recategorização lexical implícita e modificação da extensão do objeto. O que ocorre nessas anáforas aqui mencionadas, é a recategorização lexical explícita, já que se produz uma predicação de atributos sobre o objeto. “Isto quer dizer que não há, no caso de uma anáfora que atua pelo processo de recategorização, diferença alguma entre retomar um elemento com o mesmo item lexical acrescido de predicações modificadoras ou com um item recategorizador (nova expressão lexical)”.

Essas recategorizações lexicais compreendidas entre os itens (01) e (26) que fazem menção aos referentes contidos no título, com exceção dos itens (3), (4), (5), (6) e (9) são conceituadas por Cavalcante (2003, p. 110) como *anáforas referenciais recategorizadas por expressões definidas*, cuja seleção de atributos, ao mesmo tempo em que particulariza o referente, destaca “pontos de vista do enunciador sobre a entidade referida”.

As anáforas apresentadas nos itens (4) e (9), ao contrário das apresentadas nos demais grupos referentes ao título, são consideradas *anáforas encapsuladoras*, já que, (4) *os dois* e (9) *os dois heróis* são abreviações de informações já ditas, ao mesmo tempo em que propiciam o desenvolvimento de novas informações. Segundo Conte (2003, p. 183) “o encapsulamento anafórico se torna um procedimento muito interessante de introdução de referentes no texto. Esses referentes são criados na dinâmica do texto”.

Em especial, esse segundo encapsulamento (9) não compreende um referência neutra, uma vez que o substantivo *heróis* expressa, ironicamente, um juízo de valor a respeito das duas figuras públicas citadas, o que comprova que a referenciação não implica somente mencionar elementos com a intenção de resgatar o que já está posto; significa, sim, relacionar a língua a práticas discursivas de acordo com a percepção de cada um: “uma das funções da anáfora

---

[i] Acreditamos que essas retomadas feitas pelo autor apresentam carga semântica diferenciada nas últimas duas oposições: *Lennon x McCartney; Pepê x Nenem*. As primeiras retomadas são marcadas linguisticamente, em função de estereótipos das duas personagens, as quais não podem ser atribuídas em posição inversa, o que não ocorre com essa mencionadas: qualquer uma das duas poderia assumir o lugar da outra.

encapsuladora é avaliar “os estados das coisas por meio de nomes avaliativos” (CONTE, 2003, p. 181).

Na referência (3), o pronome *isso* (l. 4) é classificado por Cavalcante (2003, p.111) como *anáfora correferencial recategorizadora* por pronome, por se tratar de uma forma remissiva gramatical, a qual retoma toda a ideia da linha 3, ou seja, lutar contra o crime e, mesmo assim, cometer um.

A *anáfora encapsuladora com dêitico manifestada por sintagma nominal*, a qual constitui o que Cavalcante (2003, p. 116) nomeia de “*rótulos* com dêitico” é encontrada nas linhas 6 e 7:

(05) Linha 6: *esse bem* retoma *bem maior* na linha 6

(06) Linha 7: *essa batalha* retoma a ideia do parágrafo/texto

Os rótulos *esse bem* e *essa batalha*, retomam, respectivamente, toda a ideia do *bem maior* que engloba uma referência de algo importante a ser alcançado, e o confronto entre Lula e Moro, nomeado semanticamente como algo negativo, em que os dois personagens almejam a vitória, sem se importar com a ideia de ética, de benefício coletivo, uma vez que a “batalha estética” já foi efetivada e deve ser mantida.

Observemos agora estes itens (26), (28), (34), (35) e (36)

(26) Linha 14: *ele* retoma *Moro* na linha 14

(28) Linha 16: *ele* retoma *Moro* na linha 14

(34) Linha 26: *ele*, *ele*, *ele* retomam *Moro* na linha 25

(35) Linha 27: *ele* retoma *Moro* na linha 25

(36) Linha 28: *ele* retoma *Ricardo* na linha 28

Nessas retomadas apresentam-se casos de *anáforas não-co-significativas* e *não-recategorizadoras*, as quais são formalizadas por pronomes pessoais. No caso da crônica em questão, o pronome pessoal “ele” (l. 14, 16, 26, 27 e 28) retoma, respectivamente, Moro (l. 14), Moro (l. 25), Moro (l. 25) e Ricardo (l. 28). A respeito dessa definição de anáfora não-co-significativa e não-recategorizadora, Cavalcante (2003, p. 112) elucida que

> Sempre se alegou, na Lingüística, que as formas pronominais divergiam das formas lexicais por seu baixo grau de significação, por sua função mais gramatical do que lexical, por seu traço dêitico ou representacional etc. Como, então, sustentar que o nome antecedente nominal e o anafórico pronominal são "co-significativos" se, por definição, é a peculiaridade de significados que os distingue? Julgamos mais adequado, por isso, considerar os pronomes pessoais anafóricos como não sendo nem recategorizadores, nem co-significativos.

As *anáforas referenciais recategorizadas por expressões definidas* votam à cena enunciativa nos itens (29), (30), (33) e (37) para, novamente, expressarem um juízo de valor baseado nas leituras de mundo as quais criam e recriam estereótipos em uma determinada comunidade linguística, já que a carga semântica de cada expressão referente a *Lula* e *Moro* encontra-se implicada no acionamento de conhecimentos cognitivamente, por meio de pistas disponíveis no contexto e nas informações pragmáticas.

(29) Linhas 19-21: *Darth Vader, imperador do lado negro da força, pior inimigo do Mestre Yoda, baixinho de orelhas pontudas que fala por metáforas e tem dificuldades com a norma culta* retoma *Lula* na 18

(30) Linhas 22-23: *espécie de Batman, justiceiro que combate o crime na calada da noite com métodos pouco ortodoxos* retoma *Moro* na linha 22

(33) Linha 25: *sujeito de voz gutural, cavernosa* retoma *juiz midiático* na linha 24

(37) Linhas 28 e 29: *Anderson Silva dos juízes* retoma *Moro* na linha 28

Prosseguirmos nossa análise, observando o item (31)

(31) Linha 24: *ambos os casos* retoma toda ideia das linhas 19-23

Da mesma forma que nos itens (4) e (9), a retomada do item (31), na linha 24, *ambos os casos*, retoma toda ideia da linha 19-23, a qual esclarece que independente da preferência manifestar-se pela defesa de Lula ou Moro, as pessoas "imaginavam o juiz como um sujeito de voz gutural, cavernosa" (l. 24 e 25), expectativa que foi desconstruída quando o magistrado pronunciou-se publicamente. Assim, essa referência novamente remete à *anáfora encapsuladora*, revelando uma atitude reflexiva do autor ao posicionar-se, resumindo "proposições do discurso empacotando-as numa expressão referencial, que pode ser um sintagma nominal (o qual tem recebido a denominação de "*rótulo*" – Francis, 1994") (Cavalcante, 2003, p. 115). Dessa forma, as anáforas encapsuladoras resumem uma porção

textual e rotulam-na, “indicando ao co-enunciador como se espera que o conteúdo resumido seja interpretado” (Cavalcante, 2003, p. 116).

Na sequência, atentemos para as últimas retomadas consideradas neste estudo:

(27) Linha 15: *MoroBloco* retoma *bloco de carnaval* na linha 14

(32) Linha 25: *juiz retoma juiz midiático* na linha 24

Anáfora correferencial co-significativa, conceituação aplicada nos itens (27) e (32), dá-se pela reiteração de termos, pois Cavalcante (2003) considera que haja co-significação somente quando houver emprego de repetições ou palavras sinônimas. A autora também esclarece que a classificação denominada *anáfora correferencial co-significativa* corresponde às “formas remissivas lexicais do tipo *expressões sinônimas ou quase-sinônimas* e às *repetições com ou sem mudança de determinante*” (CAVALCANTE, 2003, p. 110).

As tentativas de analisar os referentes presentes na crônica de Gregorio Duvivier, *A batalha entre Lula e Moro não é ética, mas estética*, vão ao encontro da afirmação de que as continuidades referenciais fazem manter uma espécie de base de referencialidade, a qual se percebe por algum gatilho no co(n)texto e

> que todo recurso referencial que remeta, no mínimo, a qualquer âncora do cotexto é, no fundo, anafórico. Não interessa se tal âncora é um antecedente correferencial, ou se é um outro referente distinto, ou se não constitui nem mesmo um referente, mas sim um conteúdo proposicional (CAVALCANTE, 2003, p. 108).

Assim, para haver continuidade, não é obrigatório, com efeito, que sempre exista, como nas anáforas diretas, retomada total ou parcial de um mesmo referente, mas a ligação pode ser estabelecida através de uma âncora e outro elemento cotextual introduzido pela primeira vez no texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, podemos dizer que a referenciação, além de estabelecer a coesão textual, também conduz o sentido que o produtor quer dar ao texto. As anáforas são pistas textuais as quais auxiliam a compreensão do texto por parte do leitor, uma vez que

permitem o estabelecimento de relações entre aspectos linguísticos e extralinguísticos. Com base em um estudo teórico-analítico, ao reconhecermos que vários sentidos podem ser (re)construídos pelos processos de referenciação, mostramos que a anáfora constitui fortemente um mecanismo de argumentação.

É um recurso que não se limita apenas a resumir informações anteriores; a todo o momento que uma informação é recuperada, ela se torna um novo objeto-de-discurso o qual reorganiza o conteúdo e reconstrói o sentido global do texto. Também, a escolha lexical do autor do texto é responsável pela manifestação de determinadas ideias e sentidos.

Desse modo, toda anáfora implica uma atividade de remissão, a qual aponta para um elemento, normalmente presente no contexto, e possivelmente de retomada, já que a anáfora, em geral, é a responsável pela continuidade da referência. Mas ela constitui também um recurso de progressão discursiva, pois, ao mesmo tempo em que remete e/ou retoma, opera uma progressão referencial, sempre ligada à dinâmica textual-discursiva.

Este artigo teve como aporte teórico alguns estudiosos da linguística textual: Marcuschi, Apothéloz, Mondada e Dubois, Cavalcante, Koch. A partir das concepções desses teóricos, esses estudo voltado à linguística textual, focalizando a referenciação anafórica, possibilitou-nos entender como se processa a construção do texto e como as escolhas referenciais e manipulações do léxico encontradas na crônica de Gregorio Duvivier, *A batalha entre Lula e Moro não é ética, mas estética*, constroem e reconstroem os objetos-de-discurso.

Assim, reiteramos a ideia de que textos progridem graças às muitas estratégias de construção dos objetos-de-discurso que os sujeitos selecionam e negociam no ato comunicativo e que foi possível, pelos fenômenos anafóricos compreendidos no *corpus*, identificar a carga de subjetividade inserida pelo autor e como o texto organiza-se pela análise de algumas marcas.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Clássicos da linguística 1).

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais – Uma proposta classificatória. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 44, n. 105-118, Jan./Jun. 2003.

______; LIMA, Silvana Maria Calixto de (Orgs.). *Referenciação*: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES; Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Clássicos da linguística 1).

DUVIVIER, Gregorio. A batalha entre Lula e Moro não é ética, mas estética. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 15 maio 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduvivier/2017/05/1883910-a-batalha-entre-lula-e-moro-nao-e-etica-mas-estetica.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, v. 14, número especial, p. 169-190, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In: PRETI, Dino. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanistas, FFLCH, USP, 2001.

______. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Clássicos da linguística 1).

VENTURIM, Terezinha Côgo. Construção de sentidos por formas nominais referenciais: anáforas associativas; rotulações; categorizações nos Enredos de Escolas de Samba. *Anais da VI SEVFALE*, Belo Horizonte, UFMG, 2006.

LEITURA E LEITORES DO MUNDO DIGITAL: A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Roberta Gerling Moro[i] (ULBRA)

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendo apresentar um recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida como dissertação de mestrado. A pesquisa aborda os livros digitais e como os leitores infantis negociam com estes artefatos. Para a verificação das práticas de leitura em suportes digitais, foi necessário a realização de uma pesquisa de campo, que ocorreu no ano de 2016. Em um primeiro momento, verifiquei a existência de crianças de 3 a 10 anos residentes em um condomínio fechado na cidade de Osório. Após feitos os convites, foram selecionadas três famílias, organizadas de acordo com as idades das crianças, assim definidas: Gabriel, 3 anos; Elena, 4 anos e Isabella, 7 anos; Ana Paula, 8 anos e Rafael, 10 anos. Antes de selecionar as obras que comporiam as práticas de leitura, foram realizadas três entrevistas com as famílias, a fim de verificar as práticas de leitura e uso de dispositivos digitais pelas crianças. Assim, foram selecionadas três obras impressas[ii], oito livros-aplicativos[iii] e três e-books[iv], de acordo com as idades, preferências e nível de letramento.

---

[i] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU-ULBRA e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Canoas, Brasil. Bolsista CAPES/PROSUP. E-mail: robgmoro@gmail.com

[ii] FLANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. Quem soltou o Pum? São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
GABÁN, Jesús. Zoo. Porto Alegre: Projeto, 2012.
SELZNICK, Brian. A Invenção de Hugo Cabret. São Paulo: Edições SM, 2007.

[iii] ÁRVORE DOS SONHOS. 6L6 Interactive, 2013. Disponível para iOS e Android.
AZEVEDO, Ricardo. Meu Aplicativo de Folclore. Editora Ática, 2015. Disponível para iOS e Android.
CIXOUS, Mikaël; BIRGÉ, Jean-Jacques. Boum! Les Inéditeurs, 2015. Disponível para iOS.
FLANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. Quem soltou o Pum? São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. Disponível para iOS.
NIEMANN, Christoph. Petting Zoo (Mini Zoo). Fox & Sheep, 2013. Disponível para iOS e Android. Disponível para iOS e Android.
NIEMANN, Christoph. Chomp. Fox & Sheep, 2016. Disponível para iOS e Android.
WIESNER, David. Spot. Houghton Mifflin Harcourt, 2015. Disponível para iOS.
ZIRALDO. Flicts. Mafua: Engenhoca, 2014. Disponível para iOS e Android.

[iv] CAULOS. O Tapete Voador. Rocco Digital, 2014.
RUFFATO, Luiz; ZILBERMAN, Ionit. A história verdadeira do sapo Luiz. São Paulo: Editora DSOP, 2014.
ZIRALDO. O Menino Maluquinho. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

Os encontros foram planejados de acordo com a disponibilidade, respeitando a rotina diária de cada família. Inicialmente, foram planejados três encontros para a leitura dos livros impressos. Assim que as crianças se familiarizavam com a minha presença durante as sessões de leitura, introduzi, nos encontros posteriores, os livros-aplicativos e e-books. Ressalto que algumas atividades foram realizadas com mediação e outras sem mediação. Nos livros impressos, por exemplo, a minha presença foi necessária para a mediação das histórias e, também, para motivar e criar uma socialização com as crianças. Por outro lado, em alguns livros digitais, como é o caso dos aplicativos em que há a presença de um narrador (*Quem soltou o Pum?*), a mediação foi transferida para o dispositivo, colocando as crianças em uma posição de leitores independentes.

Assim, para cada encontro, foi necessário organizar as atividades em três momentos: 1) Antes da leitura; 2) Durante a leitura; 3) Depois da leitura (SOLÉ, 2008). No momento antes da leitura, eram conduzidas estratégias de leitura mais lúdicas, a fim de motivar as crianças para as histórias, assim como criar um ambiente de socialização entre os participantes e a pesquisadora. Durante a leitura era propiciado um momento de leitura mediada, com formulações de perguntas, com o objetivo de verificar a compreensão e reações dos leitores às narrativas. No caso dos aplicativos literários, optou-se pela leitura não mediada, com o propósito de observar as falas e reações físicas das crianças diante dos dispositivos. No terceiro momento, depois da leitura, foi proporcionado atividades de interpretação das histórias, através de falas e produções visuais das crianças. Em relação aos livros-aplicativos, foi disponibilizado no próprio dispositivo, o software Artrage para a criação e produção de desenhos e pinturas no ambiente digital do tablet/ipad. Foram produzidas gravações audiovisuais das crianças em interação com as obras impressas e digitais, assim como registros em um diário de campo.

A produção dos dados, bem como os planejamentos das atividades, foram baseadas nos estudos de um grupo de pesquisadores vinculados à Universidade Autònoma de Barcelona. O Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autónoma de Barcelona (GRETEL) reuniu na publicação "*Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*" (Literatura Digital Infantil: Textos, Leitores e Práticas Educativas, 2015) uma série de pesquisas envolvendo aplicativos e leitura em

plataformas digitais, explorando em seus estudos, a multimodalidade, a interatividade e a hipertextualidade, proporcionadas pelas novas formas e suportes de leitura.

Uma das pesquisas, "*Ipads, Emergent Readers and Families*" (Ipads, Leitores Emergentes e Famílias), por exemplo, me auxiliou na condução da pesquisa de campo, principalmente as suas observações voltadas às transformações ocorridas na prática de leitura familiar, com o surgimento do Ipad/tablet. A partir da leitura do artigo, foi possível evidenciar algumas semelhanças percebidas em meu próprio trabalho de campo, como o acesso ao dispositivo e a imersão das crianças nas narrativas. Outro ponto ressaltado, diz respeito ao prazer envolvido durante as práticas de leitura com os aplicativos. Na pesquisa, Cristina Aliagas e Ana M. Margallo enfatizam que as crianças assumiram com seriedade os momentos de interação com as narrativas digitais, não as tomando como um simples produto de entretenimento.

2 A LEITURA NO MUNDO DIGITAL

De certo modo, a produção de livros e práticas de leitura em suportes digitais têm se intensificado e levado diversos teóricos a se questionarem sobre as implicações e transformações geradas pela tecnologia digital. Temos observado uma coexistência de suportes da cultura letrada, da cultura oral e da cultura audiovisual. Em tempos em que ler e-mails, acessar as redes sociais ou ler textos e revistas online, também são atividades que fazem parte da vida dos leitores do século XXI, é necessário compreender como se realizam tais convivências entre suportes (CANCLINI, 2015).

De acordo com Canclini (2015), ler não significa somente interpretar palavras ou frases, mas, também consiste na utilização de ícones de navegação, barras, janelas, menus, hiperlinks, funções, conexão com imagens, músicas, sites e vídeos. Na medida em que a leitura é realizada através de hiperlinks e transposição de plataformas e sites, podemos afirmar que o texto eletrônico é um hipertexto. A interação produzida por esses meios, pode ser realizada não somente por um único individuo, mas o conteúdo o qual se tem acesso em rede pode ser modificado, chegando o próprio leitor ser colocado na posição do autor, em outras palavras, "o consumidor produz". Entretanto, Canclini enfatiza que o público infantil e juvenil possui um

repertório mais amplo da competência leitora da linguagem digital, os quais têm obtido melhores resultados neste campo (CANCLINI, 2015, p.8).

No âmbito da leitura digital, podemos nos confrontar também com diferentes conceitos e críticas. Mesmo que a tecnologia digital tem sido considerada como uma instância fluida e mutável, atualmente é possível vincular os textos em diferentes formatos digitais. No contexto da literatura infantil encontramos seis categorias principais, as quais serão definidas e exemplificadas a seguir: 1) Digitalização completa do livro; 2) Transformação do livro em criações fílmicas ou animações; 3) Transformação do livro com características próprias do mundo digital (app books/livros-aplicativos); 4) Acréscimo de aspectos interativos, incluindo jogos e outros elementos, que podem ir além da história; 5) Híbridos (livros com o recurso da realidade aumentada a partir da leitura do livro impresso e do aplicativo); 6) Narrativas transmídia.

2.1 Digitalização completa do livro

O e-book é considerado o primeiro formato de livro digital que surgiu no contexto da literatura infantil. Este tipo de formato pode ser caracterizado como um livro digital produzido pela plataforma eletrônica EPUB (Open eBook Publication Structure) ou outras similares. A maioria dos e-books endereçados às crianças contem poucos elementos interativos, apenas o texto escrito e imagens estáticas. Além da plataforma EPUB, encontramos no mercado, softwares produzidos especificamente para determinados dispositivos, como o Kindle e o Kobo, os quais demandam que os livros sejam baixados e lidos somente nestes dispositivos.

Entretanto, alguns pesquisadores (TEALE; YOKOTA, 2014) têm questionado o modo como os e-books são apresentados às crianças. Alguns elementos do livro impresso, adaptados para o e-book, como a capa, por exemplo, acabam sendo retirados ou reduzidos para que sejam ajustados à tela do dispositivo. *A História Verdadeira do Sapo Luiz*, por exemplo, foi digitalizada para o formato e-book, contudo, alguns elementos foram reduzidos, principalmente a capa e o tamanho do livro. Na versão impressa, a figura do sapo é apresentada na vertical e, se o leitor abrir o livro, poderá visualizar a figura completa do animal, o que não ocorre na versão do e-book, em que aparece para o leitor, apenas a digitalização de uma parte da capa.

De acordo com Yokota (2013), seria muito complexo entrar em uma discussão contra o aparecimento desta forma de leitura digital, já que se apresenta como um formato mais acessível, conveniente e com preços reduzidos, se comparado ao livro impresso. Em contrapartida, quando nos referimos à literatura infantil, pais e professores ainda preferem disponibilizar as versões impressas para as crianças. Em relação à obra citada acima, o seu formato impresso maximiza a experiência de leitura, principalmente em seu tamanho e elementos estéticos. Yokota (2013) ressalta, portanto, que os livros de imagem impressos são produzidos e ilustrados considerando o modo, como o tamanho e a forma, tem impacto na experiência de leitura em geral.

2.2 Transformação do livro em criações fílmicas ou animações

Nessa categoria, são encontrados aqueles livros que, ao serem deslocados de seu formato impresso, aproximam-se de um trabalho de animação, como é o caso da obra "*The Fantastic Flying Books of Mr. Moriss Lessmore*" (Os Fantásticos Livros Voadores do Modesto Máximo). Entretanto, a produção da obra ocorreu inicialmente na forma de um curta de animação, em 2011, pela Moonbot Studios. Assim, tanto o livro impresso quanto o aplicativo são adaptações do filme.

Já a produção fílmica "Seven Minutes in the Warsow Ghetto[i]" (Sete minutos no gueto de Varsóvia), foi realizada, inicialmente, como um curta de animação. O filme foi dirigido por Johan Oettinger, e lançou mão de recursos fotográficos, como a técnica *stop motion*. Em colaboração com a empresa *Step in Books*, a qual tem investido na produção de livro-aplicativos com diversos recursos, o curta foi transformado em uma versão interativa, a partir da integração do filme ao aplicativo. Além do filme como uma experiência interativa, o leitor poderá encontrar no próprio aplicativo, o processo das sequências fotográficas para a produção da animação em stop motion. Um e-book educacional sobre a Segunda Guerra Mundial, também integra o aplicativo, assim como uma galeria de fotos dos bastidores e imagens conceituais.

[i] http://stepinbooks.com/?portfolio=seven-minutes-in-the-warzaw-ghetto

Figura 4 - Cena do curta "*Seven Minutes in the Warsaw Ghetto*"

2.3 Transformação do livro com características próprias do mundo digital (app books/livros-aplicativos)

Os aplicativos literários, por outro lado, podem ser caracterizados como programas interativos que incluem, em seus conteúdos, recursos midiáticos, animação, sons, jogos, atividades. Dependendo do aplicativo, certos conteúdos permitem, ao leitor, uma interação física, através do toque da tela, inclinação ou movimentação do dispositivo (SARGEANT, 2015).

As obras também se diferenciam, no que tange ao seu acesso. Enquanto a maioria dos livros infantis (imagem/verbal) são adquiridos em livrarias físicas ou virtuais, os livros digitais são disponibilizados através de lojas virtuais, como a Google Play ou a App Store.

Figura 5- Livro Digital brasileiro, disponível na Google Play e App Store, vencedor do Jabuti 2017, *Nautilus*, da empresa StoryMax.

É importante destacar também, que os livros digitais têm chamado a atenção das crianças por serem interativos e multimidiáticos. Isso significa, que boa parte desses aplicativos incluem elementos que impulsionam e realçam a experiência da narrativa. Entre outros recursos, o leitor ainda pode modificar a linguagem do aplicativo ou optar pelo modo “leia para mim”, o que propicia a personalização da história. Por outro lado, alguns elementos podem distrair ou afastar a criança do propósito da história, como os jogos integrados ao livro digital, que podem levar à desestabilização da estrutura da narrativa. Entretanto, há ainda muitos pontos positivos que devem ser explorados, tais como: a interpretação e aquisição da linguagem multimidiática, adquirida pela criança através das ilustrações, textos, som, acompanhado, muitas vezes por animações ou vídeos.

No Brasil, podemos encontrar algumas inicativas voltadas para a produção e disseminação do livro digital. Em 2015, por exemplo, a Câmara Brasileira do Livro (CBL) incluiu a categoria “Infantil Digital” no Prêmio Jabuti. Nesse ano, foram premiadas as seguintes produções: *Kidsbook Itaú Criança*, de Marcelo Rubens Paiva e Alexandre Rampazo, Luis Fernando Verissimo e Willian Santiago, Fernanda Takai e Ina Carolina, Adriana Carranca e Brunna Mancuso, Antonio Prata e Caio Bucaretchi, da editora Agência África; *Nautilus - Baseado na Obra Original de Jules Verne: Vinte Mil Léguas Submarinas*, da autoria de Maurício Boff e ilustrações de Fernando Tangi, da editora StoryMax e; *Quanto Bumbum!*,

textos e ilustrações, respectivamente, de Isabel Malzoni e Cecilia Esteves, da editora Caixote/Webcore.

2.4 Acréscimo de aspectos interativos, incluindo jogos e outros recursos

Recentemente, a realidade aumentada tem sido um recurso utilizado no envolvimento das crianças nas narrativas digitais. “Wuwu & Co: a magical picturebook” (Wuwu & Co: um livro de imagem mágico”)[i], por exemplo, integra a ferramenta “giroscópio”[ii], diferenciando-se de outros aplicativos, ao possibilitar que o leitor movimente o ipad de acordo com o cenário apresentado. A partir da ferramenta giroscópio, o leitor movimenta-se em seu espaço físico sem tirar a atenção da tela, tentando encontrar os personagens e cenários que ali se apresentam. Assim, a história inicia com o leitor inserido dentro de uma casa. Dessa forma, o leitor deve girar o ipad de forma que apareça a parte interna da casa; sem esse movimento, o leitor não consegue dar prosseguimento à narrativa. Assim que adentramos a casa, precisamos encontrar uma chave que abre a porta para a entrada dos personagens.

A ilustração também torna a narrativa singular, pelas formas e cores dos personagens, não-convencionais, se comparados ao livro de imagem padrão. Cada personagem tem uma história e, assim que o leitor se posiciona em frente a determinada figura, é preciso movimentar o dispositivo na forma vertical novamente, para conhecer a história e tentar resolver o problema do personagem.

Nesse sentido, o leitor tem autonomia para escolher qual personagem ajudará primeiro. O interessante desse aplicativo é a presença física que o leitor possui em relação ao dispositivo, pois, a cada cena inserida, o leitor precisa se movimentar para que possa visualizar o cenário por completo. Outra característica marcante do aplicativo reside na participação ativa do leitor na história. Em todas as cenas, os personagens “falam” com o leitor, explicando-lhe qual a sua necessidade. Para ajudar a personagem Thit Maya, por exemplo, o leitor precisa, em um primeiro momento, conhecer a história o contexto da personagem. O texto apresentado na narrativa também indica ao leitor o que e como deve fazer para ajudar a personagem, como

[i] http://stepinbooks.com/?portfolio=wuwu-co
[ii] Ferramenta que utiliza a força de gravidade para detectar a posição de um objeto no espaço.

podemos observar nas frases: “Você pode ajudar Thit Maya e seus amigos a sacudir o pinheiro?”. Assim, a tarefa do leitor é movimentar o dispositivo para que a neve caia e, posteriormente, as pinhas, utilizadas como alimento pela personagem e seus amigos.

‘Go outside and shake the tree,’ Thit Maya says. ‘First you have to shake off all the snow. Then shake it again until all the pinecones fall down.’
‘But we are so little,’ they whimper. ‘How are we going to shake such a big tree?’
Thit Maya looks at them. It’s true. They are very little. ‘We need help,’ she says.
So Thit Maya’s little friends helped her outside and onto the snowmobile, then drove her to the Little Red House to ask for help.

Can you help Thit Maya and her friends shake the pine tree? Remember what she said: First the snow has to be shaken off, and then the pinecones have to be shaken to the ground.

Figura 6- História de Thit Maya (*Wuwu & Co: a magical picturebook*)

No contexto dos livros digitais com recursos de realidade virtual, a empresa Samsung lançou, recentemente, um aplicativo protótipo “*Bedtime VR Stories*[i]” (Histórias de ninar com realidade virtual), com o objetivo de permitir que os pais leiam as histórias de lugares diferentes, assim a criança pode ter a experiência da contação de história sem a presença física dos pais. O aplicativo ainda se encontra em fase de teste, sendo realizado com famílias no Reino Unido. Assim, o aplicativo funciona através do uso de equipamentos de realidade virtual (RV): a mãe/pai coloca um equipamento RV, enquanto a criança utiliza um fone de ouvido com um papelão em frente ao seu rosto, decorado com uma das três máscaras dos personagens da história. Mesmo em lugares separados e distantes, a criança e os pais entram no mesmo mundo virtual. “*Most wonderful place to be*” (O melhor lugar para estar) é um exemplo deste tipo de narrativa. Como podemos observar na imagem a seguir, a mãe narra a história, enquanto ela e a criança viajam entre três mundos mágicos, simplesmente sentadas em suas camas.

[i] https://www.theverge.com/2016/4/29/11535406/samsung-virtual-reality-bedtime-story-app

Figura 4 - Mãe e filha lendo o livro digital com seus aparelhos RV

2.5 Híbridos (livros com o recurso da realidade aumentada a partir da leitura do livro impresso e do aplicativo)

Por outro lado, o livro híbrido, embora também utilize o recurso de realidade aumentada, é baseado na leitura do livro impresso, funcionando em conjunto com um dispositivo digital. Nesse sentido, quando o leitor passa de uma página para a outra no livro físico, o aplicativo possibilita desencadear conteúdos adicionais no tablet/ipad. Um dos primeiros projetos desenvolvidos para este fim foi "*Bridging Book*", que consistia na sincronização dos conteúdos entre o livro impresso e a interface digital: ao folhear as páginas, surgem no tablet conteúdos de narração e interação, tais como: ilustrações, animações, sons e textos curtos[i].

Mur, da Step in Books é outro livro híbrido com realidade aumentada. O aplicativo foi produzido a partir do livro infantil "*A bear called Mur*"(Um urso chamado Mur), dos autores Kaisa Happonen e Anne Vasko. Dessa forma, a realidade aumentada é utilizada como uma conexão entre a materialidade física do livro e a realidade virtual da interface digital do aplicativo. Para o leitor acessar as experiências interativas, é necessário que ele coloque o dispositivo sobre determinada imagem do dispositivo, para que um novo universo virtual surja

[i] Para uma elucidação a respeito do livro híbrido citado, sugiro a leitura do artigo "Bridging book: protótipo de livro híbrido para crianças", que consiste em um estudo realizado por pesquisadores da Universidade do Minho, Portugal.

em sua frente. Assim, a criança pode tocar sobre os elementos interativos e movimentar o dispositivo durante a experiência de leitura.

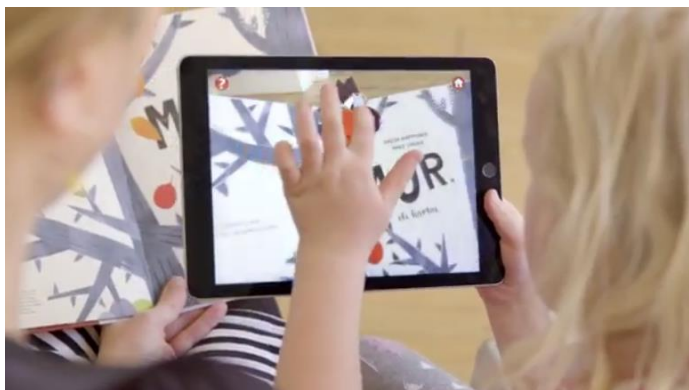



Figura 5 - Narrativa Mur - livro físico e aplicativo

2.6 Narrativas transmídia

De acordo com a pesquisadora Kümmerling-Meibauer (2015) no artigo "The Impact of New Digital Media on Children's and Young Adult Literature" (O impacto das novas mídias na literatura infantil e juvenil), as crianças tendem a ler o livro impresso e o aplicativo de uma mesma versão de uma determinada história, em diferentes situações e locais, utilizando ao mesmo tempo, diferentes meios e formatos. Por este motivo, há disponível no mercado editorial, livros impressos e digitais que se complementam: são o que podemos chamar de "narrativas transmídia". Existem ainda, séries que possuem franquias online, onde o leitor pode ter acesso a jogos e conteúdos educacionais interativos, que complementam e colaboram para um novo sentido à narrativa.

A narrativa transmídia, portanto, pode iniciar em um livro de imagem impresso, em que a história pode ser complementada com filmes, aplicativos e versões online. "*Peg + Cat"*, por exemplo, é uma série de animação baseada no livro infantil "*The Chicken Problem*", o qual foi transformado posteriormente no aplicativo "Peg + Cat". No site da história (http://pbskids.org/peg/), a criança pode se informar a respeito dos personagens, jogar, realizar atividades além de assistir aos vídeos da série. Além disso, o próprio site é apresentado pelos personagens principais que conversam com o leitor do outro lado da tela. A partir da produção

dos episódios da série, do aplicativo e jogos, os autores começaram a lançar no ano de 2016 novas versões impressas da história, o que nos leva a concluir que Peg + Cat pode ser classificada como uma narrativa transmídia, pelo fato de apresentar várias versões em diferentes meios e suportes de uma mesma história.

3 CONCLUINDO...A LITERATURA INFANTIL E AS MÍDIAS DIGITAIS

Como foi possível perceber, há um universo muito amplo de expressões artístico-literárias que envolvem o leitor infantil. É preciso considerar, contudo, que as crianças já se deparam com um mundo informacional e tecnológico, antes mesmo de entrar na escola. Assim, os dispositivos digitais, como a televisão e a internet, apresentam o texto escrito em constante relação com as imagens, vídeos, músicas, sons, movimento, gestos (FREDERICO, 2016). As novas formas de leitura instauradas pelas mídias, desafiam não somente os editores, mas, principalmente, o público leitor. Nesse sentido, os livros-aplicativos, por exemplo, afetam o processo de leitura, na medida em que a criança transfere sua experiência de leitura mais íntima e silenciosa do livro impresso para uma atividade mais interativa e lúdica do meio digital. Além disso, a leitura de livros digitais demanda também, a aquisição de uma linguagem específica do letramento digital (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2015).

A fim de elucidar as novas formas de leitura apresentadas ao público infantil, será realizada uma breve análise, a seguir, a partir do recorte do material produzido em uma pesquisa de campo com crianças de 3 a 10 anos de idade. Para a análise foram utilizados apenas as gravações e materiais de duas crianças que tinham pouco acesso aos dispositivos digitais.

Elena, 4 anos e Isabella, 7 anos, embora tinham um contato mínimo com as mídias digitais, tinham a prática de leitura como uma atividade bastante frequente no ambiente familiar. Entre outras atividades, os pais costumavam frequentar bibliotecas e livrarias, assim como estimular o gosto pela leitura, através de contação de histórias à noite, antes de dormir. Quando questionada sobre a leitura do aplicativo e do livro impresso da narrativa "*Quem soltou o Pum?*", dos autores Blandina Flanco e José Carlos Lollo, Isabella mostrou-se mais motivada pela leitura do livro impresso que, segundo ela, era mais longa que a versão digital. Enquanto que Isabella era atraída pelos elementos artístico-literários das narrativas digitais, Elena

procurava pelas interações e movimentos dos personagens, questionando, muitas vezes sobre o que "elas deveriam fazer" no aplicativo.

Sobre a leitura da obra infantil "*A História Verdadeira do Sapo Luiz*", no formato e-book, não atraiu muito a atenção das crianças. Isabella, por exemplo, afirmou que não havia muita diferença na leitura do e-book para o impresso, pois para a menina, os conteúdos eram iguais, o que modificava era a possibilidade de ampliar as imagens no dispositivo eletrônico. Por fim, as meninas manifestaram interesses diferentes pelos suportes de leitura. Enquanto Isabella preferia ler em ambos os formatos, impresso e digital, Elena, por sua vez, afirmou ter gostado mais da leitura nos dispositivos.

A partir da pesquisa realizada com a experiência de leitura em diversos meios e suportes com as crianças, é possível concluir que as novas direções tomadas na produção e leitura da literatura infantil são outros desafios a serem percorridos e aprofundados por pesquisadores, pais e professores. Apesar de existir extensas discussões a respeito da leitura em dispositivos digitais pelas crianças, não podemos apenas qualificar os suportes, impresso ou digital, em uma instância generalizada. É necessário, portanto, estarmos atentos aos elementos literários e artísticos dos livros, se eles complementam ou ampliam as experiências de leitura das crianças.

Nesse sentido, se há uma intensa produção e prática de leitura voltada aos formatos digitais, isso não significa dizer que não há consumo ou interesse das crianças pelos livros impressos. Portanto, é possível abordar a leitura literária infantil pela perspectiva de Canclini (2015), o qual argumenta ser a leitura um giro antropológico e epistemológico, que permite a incorporação de todos os suportes de leitura, desde tablets, Ipads, celulares, computadores, vídeos, filmes, livros impressos, etc. Assim, neste trabalho, não foi possível apresentar uma conclusão final e definitiva das múltiplas formas de leitura que hoje se apresentam. Aqui, foi possível esboçar apenas uma parte do que vem sendo produzido e disseminado e que, representa, de certa forma, o fluxo contínuo e indeciso pelo qual todos os processos culturais e sociais perpassam quando abordamos a tecnologia digital e sua finalidade educativa.

REFERÊNCIAS

ALIAGAS, Cristina; MARGALLO, Ana M. Ipads, Emergent Readers and Families. In: MANRESA, Mireia; REAL, Neus. *Digital Literature for Children:* Texts, Readers and Educactional Practices. Bruxelas, Bélgica: P.I.E. Peter Lang, 2015.p. 155-171.

CANCLINI, Néstor García. Leer em papel y em pantalla: el giro antropológico. In_______. CANCLINI, Néstor García; et al. *Hacia uma antropologia de los lectores*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2015. Disponível em: https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/469/.

FREDERICO, Aline. O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê:* A crise da leitura e a formação do leitor, n. 52, p. 101 – 120, 2016.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. The Impact of New Digital Media on Children's and Young Adult Literature. In._____ MANRESA, Mireia; REAL, Neus. *Digital Literature for Children:* Texts, Readers and Educational Practices, Bruxelas, Bélgica: P.I.E. Peter Lang, 2015.p. 57-71.

MANRESA, Mireia; REAL, Neus. *Digital Literature for Children:* Texts, Readers and Educactional Practices. Bruxelas, Bélgica: P.I.E. Peter Lang, 2015. 233 p.

SARGEANT, Betty. Interactive Storytelling: How Picture Book Conventions Inform Multimedia Book App Narratives. *Australian Journal of Intelligent Information Processing Systems*, Australia, v.13, n.3, p. 29-35, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEALE, William. H; YOKOTA, Junko. Picture Books and the Digital World**:** Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*. v. 67, n. 8, p. 577-585, 2014.

YOKOTA, Junko. From Print to Digital? Considering the Future of Picturebooks for Children, in G. Grilli (Ed.). Bologna: fifty years of Children's Books from around the World. Bologna: *Bononia University Press*, 2013. p. 443-449.

OBRAS CITADAS

FLANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. *Quem soltou o Pum?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. Disponível para iOS.
LU, Oamul; MALZONI, Isabel. *Pequenos Grandes Contos de Verdade*. Editora Caixote, 2015. Aplicativo disponível para iOS na App Store.

OETTINGER, Johan. *Seven Minutes in the Warsow Ghetto*. Step in Books, 2012. Aplicativo disponível para iOS na App Store e Android, na Google Play.

RUFFATO, Luiz; ZILBERMAN, Ionit. *A história verdadeira do sapo Luiz*. São Paulo: Editora DSOP, 2014. (e-book)

THE FANTASTIC FLYING Books of Mr. Morris Lessmore. Moonbot Studios, 2011. Aplicativo disponível para iOS na App Store.

WUWU & CO: A magical picturebook. Step in Books, 2015. Aplicativo disponível para iOS na App Store e Android, na Google Play.

A TESSITURA DO DISCURSO QUE DEFINE OS CONTORNOS DO INDIVÍDUO

Sabrina Siqueira[i] (UFSM)
Soni Pacheco de Moura[ii] (UFSM)

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo da identidade do narrador/protagonista na autobiografia *As cinzas de Ângela – memórias*. Filho de irlandeses, Frank McCourt nasce em Nova York, em 1931. Com quatro anos, a família retorna à Irlanda, para a cidade natal da mãe, Limerick. Frank volta à cidade natal em 1949, onde faz faculdade e torna-se professor de Língua Inglesa e Literatura, tendo atuado em escolas públicas e universidades. Em 1996, publica *Angela's Ashes - memories* (título original), que é premiado com o Pulitzer.

Neste, que é seu primeiro livro, o escritor americano-irlandês conta desde o episódio em que seus pais se conheceram, até a sua chegada nos Estados Unidos, aos dezoito anos. A maior parte da história se passa em Limerick, na República da Irlanda e a narrativa tem como objeto de representação o próprio "eu". Os fatos escolhidos pelo narrador seguem a ordem cronológica da infância de McCourt, e são, na maioria das vezes, fatos que exprimem desconforto.

2 FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO NARRADOR/PROTAGONISTA

Frank McCourt escolhe dar às suas memórias um tom de comicidade, apesar de a tristeza da infância miserável ter sido a tônica de seu passado. Ao optar pelo humor e por uma forma que combina discurso direto e indireto, e diferentes pessoas do discurso na mesma frase, o autobiógrafo mostra algo de sua personalidade. A partir da narrativa de ACA[iii] podemos traças algumas facetas identitárias do narrador/protagonista Frank McCourt.

A identidade não está pronta ao nascermos, ela continua sendo construída e alterada ao longo de toda vida, e não há identidade constante de uma personalidade. Sofre as influências externas, do espaço, das vivências, dos outros indivíduos. Não há uma identidade fechada, mas

---

[i] Doutoranda, UFSM, Brasil. E-mail: sabrinasiqueir@yahoo.com.br
[ii] Doutoranda, UFSM, Brasil. E-mail: professorasoni@gmail.com
[iii] A partir daqui, me refiro à obra *As cinzas de Ângela* pela sigla ACA.

as diversas formas de convivência interferem na formação da identidade de um indivíduo. Como explica Bergson (2005), nossa personalidade se edifica a cada instante e, a partir da experiência acumulada, muda incessantemente.

O nome próprio é um dos primeiros sinais de individualização. Sou quem atende por determinado nome, que é o que me identifica entre os demais. Frank McCourt nasce resultante de um somatório de infortúnios que legam a ele uma existência híbrida. A começar pelo encontro dos pais: os dois estavam nos EUA devido a acontecimentos negativos. Ele porque tinha a cabeça a prêmio na Irlanda por ter desertado do grupo revolucionário irlandês (IRA), e ela porque não conseguiu seguir nenhuma profissão, o que fez com que a avó de Frank pagasse passagem para Nova York, onde, segundo ela, "tem lugar para todo tipo de inutilidade" (McCOURT, 1997, p. 13). O humor aparece na narrativa de McCourt desde as primeiras páginas. Por exemplo, para contar que o alcoolismo de Malachy e a falta de maturidade do casal pesa sobre ele desde o nascimento, McCourt refere-se a si mesmo na terceira pessoa e de forma cômica:

> No dia de São José, um dia de frio em março, quatro meses depois do tremor de joelhos, Malachy casou-se com Ângela, e em agosto a criança nasceu. Em novembro, Malachy ficou de porre e decidiu que era hora de registrar o nascimento da criança. Queriam chamá-lo de Malachy, como o pai, mas seu sotaque da Irlanda do Norte e o estado de embriaguez confundiram tanto o funcionário que ele simplesmente assentou Masculino na certidão de nascimento.
> Só no final de dezembro eles levaram Masculino para a Igreja de São Paulo para ser batizado e o chamaram de Francis (McCOURT, 1997, p. 16).

E assim o nome do pai e que deveria ser também do primogênito, fica sendo do segundo filho do casal, que herda também a beleza da mãe. Frank fica com o jeito esquisito do pai e com o nome Francis em homenagem a São Francisco, mas logo todos reduzem o chamamento a "Frankie", e depois para "Frank". Ele começa a perceber diferenças entre ele e o irmão, a partir de suas próprias percepções e das que forma pelo que escuta dos adultos:

> Quando ele ri, dá para ver como seus dentes são brancos e bonitos e você vê seus olhos brilharem. Tem olhos azuis como mamãe. Tem cabelos dourados e bochechas rosadas. Eu tenho olhos castanhos como papai. Tenho cabelos pretos e minhas bochechas são brancas no espelho. Mamãe diz para a Sra. Leibowitz, no corredor, que Frankie tem o mesmo jeito esquisito do seu pai (McCOURT, 1997, p. 20).

McCourt inicia o processo de constatação de sua identidade, portanto, a partir do nascimento do irmão Malachy. O ato de se diferenciar é uma condição para o encontro consigo mesmo, é o caminho para a autoconsciência de sua identidade, já que "outro" torna o "eu" possível. Mas apesar de constatar as diferenças e de reconhecer no irmão um indivíduo mais interessante, Frank não remete ao "papel traumatizante do irmão", ao ciúme. O aspecto da diferenciação do irmão Malachy atua como ferramenta da construção identitária de Frank e é recorrente nos primeiros anos do narrador/protagonista. Kathryn Woodward (In: SILVA, 2009) cita Lacan, para quem o

> sentimento de identidade de uma criança surge da internalização das visões exteriores que ela tem de si própria. Isso ocorre, sobretudo, no período que Lacan chamou de "fase do espelho". Essa fase vem depois da "fase imaginária", que é anterior à entrada na linguagem e na ordem simbólica, quando a criança ainda não tem nenhuma consciência de si própria como separada e distinta da mãe (SILVA, 2009, p. 63).

Há uma ligação entre a aquisição da linguagem e a formação ou alteração da identidade. Conforme Eakin (1988), "*the 'I' of autobiographical discourse, with its double reference to the self of any moment from the past, is by definition a split or discontinuous personality*[i]" (EAKIN, 1988, p. 151). Com o advento da linguagem, o gradual aparecimento do eu se acelera. "*Perhaps the most radical view of the relation between language and the subject is Jacques Lacan's belief that language creates the unconscious, opening up an altogether new dimension of the human personality*[ii]" (idem, p. 195). Portanto, o desenvolvimento do indivíduo em alguém consciente de si mesmo está atrelado à interação com os outros indivíduos, com tudo que compõe o seu ambiente e com a aquisição da linguagem.

Para Forbes (2007), Lacan questionou a existência de uma identidade concreta, fixa e estável a partir de sua revisão da teoria freudiana do id/ego, e fez isso ao afirmar que a linguagem significa ainda algo além do que quer dizer. A "fase do espelho" representaria a primeira compreensão da subjetividade, quando a criança se percebe alguém distinta da mãe. Essa fase enfatizaria a fragmentação inerente ao indivíduo e à sua percepção identitária.

---

[i] O "eu" do discurso autobiográfico, que é um duplo referente ao si mesmo de qualquer momento do passado, é por definição uma personalidade dividida ou fragmentada.

[ii] Talvez a visão mais radical da relação entre a linguagem e o sujeito seja a crença de Jacques Lacan em que a linguagem cria o inconsciente, abrindo uma inteiramente nova dimensão da personalidade humana.

> De acordo com Lacan, o primeiro encontro com o processo de construção de um 'eu', por meio da visão do reflexo de um eu corporificado, de um eu que tem fronteiras, prepara, assim, a cena para todas as identificações futuras. [...]
> Tendo, inicialmente, adotado uma identidade a partir do exterior do eu, continuamos a nos identificar com aquilo que queremos ser, mas aquilo que queremos ser está separado do eu, de forma que o eu está permanentemente dividido no seu próprio interior (SILVA, 2009, p. 64).

A troca do nome que deveria ser seu por outro, e desse outro por uma forma reduzida que se concretizaria como seu nome mais utilizado – Frank – é um prelúdio da dualidade que marcará a vida de McCourt. O nascimento da mãe, exatamente à meia-noite de uma virada de ano, e a atenção que o narrador/protagonista dá a esse acontecimento quando apresenta Ângela em sua narrativa anuncia o hibridismo em que viveria, dividido entre dois nomes, entre um nome e um apelido, entre o amor pelo pai e a responsabilidade que sente para com a mãe. E a dualidade do narrador/protagonista é também entre dois espaços, Limerick e Nova York, o que é tema central na narrativa em TM, quando Frank também se sente constantemente dividido entre a necessidade de ganhar a vida e o sonho de adquirir cultura. Sobre o parto materno, ele conta:

> Ah, Deus que está no céu, diz a enfermeira O'Halloran, esta criança ficou escarranchada no tempo, nascida com a cabeça no Ano-Novo e a bunda no Ano-Velho, ou foi a cabeça no Velho e a bunda no Novo. Vai ter que escrever para o Papa, minha senhora, para saber em que ano esta criança nasceu... (McCOURT, 1997, p. 12).

Para Stuart Hall (2006), o indivíduo moderno é caracterizado pela identidade fragmentada[i]. As sociedades passam por mudanças sócio-culturais no século XX, que fragmentam a concepção de indivíduos sociais, tidos até então como sólidos. Essas transformações sociais, que dizem respeito às passagens culturais relacionadas a classe, gênero, sexualidade, raças e nacionalidade mudam

> nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos

---

[i] Apesar de Stuart Hall, em "A identidade cultural na pós-modernidade", fazer referência às décadas finais do século XX e a personagem Frank McCourt estar situada nas décadas de 1930 e 1940, considero adequado usar a teoria das identidades fragmentadas para embasar a dualidade com que a referida personagem é apresentada. Porque os fenômenos sociais não iniciam repentinamente, mas podem ser pressentidos e começam a ser esboçados com alguma antecedência. E também porque a narrativa acontece na década de 1990, quando o conceito de identidade fragmentada de Hall já havia sido enunciado.

> indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma 'crise de identidade' para o indivíduo (HALL, 2006, p. 9).

McCourt quase nunca se sente integrado ao mundo social e cultural que o cerca. O primeiro estranhamento acontece aos quatro anos, quando a família muda dos EUA para a Irlanda. Durante toda a infância em Limerick, Frank guarda a recordação de que em Nova York a vida era menos difícil e mantém o desejo de retornar aos Estados Unidos, o que ele consegue concretizar no final de ACA. Mas, quando chega à terra natal, o garoto mais uma vez sente-se deslocado. Conforme as dificuldades no novo espaço se apresentam, os seus pensamentos voltam repetidas vezes para o que era tido como estável na Irlanda. Conforme Mitchell (2003), McCourt ocupa um desconcertante espaço híbrido entre as duas culturas, americana e irlandesa. Segundo Lukács (2000), a diminuição do sentimento de pertencimento foi um legado do século XIX e levou o homem a uma busca permanente de si mesmo.

Hall (2006) explica que é a partir da noção de sujeito sociológico ou moderno que se dá a tomada de consciência de que este sujeito não é autosuficiente, mas formado na relação com o outro. "[A] identidade é formada na 'interação' entre o eu e a sociedade" (HALL, 2006, p. 11). O sujeito possuiria então uma essência, que equivaleria a seu "eu real", mas ainda assim seria transformado continuamente pela exterioridade dos mundos culturais e das múltiplas identidades desses mundos. Com as mudanças da pós-modernidade,

> [o] sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 12).

Esse sujeito, segundo Hall (2006), não possui uma identidade única, fixa ou permanente, mas "assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente" (HALL, 2006, p. 13). Assim, Frank muda enquanto cresce e amadurece, e o Frank que escreve as memórias é uma representação diferente. Para Hall, essas mudanças identitárias atingem não um indivíduo isolado, mas sociedades como um todo, a partir das mudanças impressas em cada indivíduo. Ele acredita que a principal distinção entre as sociedades tradicionais e as modernas é que as últimas são, "por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente" (HALL, 2006, p. 14). As sociedades da

modernidade tardia são marcadas pela diferença e “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (idem, p. 17).

Frank se percebe diferente desde pequeno, porque a mãe e as vizinhas, e depois a avó materna e a tia, comentam que ele é diferente do irmão e parecido com o pai, que por sua vez é diferente da mãe por ser do norte, da parte predominantemente protestante da Irlanda. Ou seja, a diferença não é apenas física, mas há algo mais que a criança começa a pressentir, uma diferença ideológica de um local para outro na Irlanda. Esse “escutar” que é alguém diferente reforça a ideia do discurso como componente da formação identitária. Segundo Eric Landowski, o sujeito adquire consciência de si mesmo, de sua presença no mundo, a partir da diferença, independentemente de ordem, caráter ou variação. A construção do “eu” passa por um processo de exploração do mundo. Tanto em relação ao mundo que o cerca, quanto em relação a si mesmo e ao outro, o sujeito, dessa mesma forma, constitui-se pela diferença. O sujeito teria necessidade de um outro para alcançar um sentido de existência própria. Isto porque o sujeito atribui algo específico a esta diferença, um conteúdo determinado ou sugerido, justamente o que segrega o eu e o outro. Dessa forma, o sujeito define a si mesmo, ou tenta definir, a partir de uma imagem autoconstruída e também considerando a imagem que este outro envia de volta ao eu. Como demonstra Landowski (2002):

> um sujeito não pode, no fundo, apreender-se a si mesmo enquanto “Eu”, ou “Nós”, a não ser negativamente, por oposição a um “outro”, que ele tem que construir como figura antitética a fim de poder colocar-se a si mesmo como eu contrário: “O que eu sou é o que você não é” (LANDOWSKI, 2002, p. 25).

A percepção das diferenças está relacionada à experiência de alteridade, que está, por sua vez, ligada diretamente à identidade, ou seja, tem relação com o reconhecimento e o autorreconhecimento de um indivíduo em relação a um grupo social. Quando criança, Frank se percebe diferente do irmão e da mãe. Mas, conforme cresce e aprende sobre a cultura e a história irlandesa, ele descobre outras diferenças e se vê inserido em determinados grupos. Ele aprende que é pobre, morador de becos, e que isto está ligado a ser parte da população irlandesa católica. Aprende também que esse grupo desdenha do grupo protestante e tratam sua própria pobreza financeira como uma espécie de superioridade espiritual. Um exemplo da diferenciação que a criança faz entre o seu e outros grupos é o fragmento: “Gostaria de ser um jesuíta algum dia,

mas não há esperanças para quem cresce num beco. Os jesuítas são muito rigorosos na escolha. Não gosta de gente pobre" (McCOURT, 1997, p. 247). Frank aprende, ouvindo os adultos e apreendendo os comentários entrecortados sobre o passado do pai e suas lamentações sobre "os que morreram pela Irlanda", que essa nacionalidade deve odiar os ingleses pelo que fizeram com o país dos pais em oito séculos de exploração, conforme o faxineiro Seamus comenta com Frank:

> Por enquanto, você estará ocupado lendo a sua história concisa da Inglaterra e descobrindo toda perfídia deles. Isto foi o que Seamus disse, perfídia, e não sei o que quer dizer e ele também não sabe o que quer dizer, mas sabe que se é alguma coisa que os ingleses fizeram, então deve ser uma coisa terrível (McCOURT, 1997, p. 200).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

McCourt retoma fatos dolorosos de seu passado sem autopiedade, porque, amadurecido, consegue compreender a totalidade dos acontecimentos. Uma combinação de estilos utilizados pelo escritor mostra performances de identidades variadas assumidas por Frank em diferentes idades, como narrador, protagonista ou personagem testemunha, mas sempre transparecendo algo da identidade de McCourt. Analisando a escritura dele sob a luz da teoria de identidade de Lacan, segundo a qual os indivíduos possuem identidades múltiplas, multifacetadas e fluidas, é possível identificar a multivariedade identitária pela forma como usa a linguagem para performar diferentes facetas. É possível concluir que a forma humorada de narrar está associada à pessoa que Frank McCourt foi, com humor permeando toda sua vida e tendo sido uma maneira de ver o mundo apreendida com os pais. Colabora para a narrativa das memórias com humor o distanciamento entre a vivência e o tempo da escritura.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EAKIN, Paul J. *Fictions in Autobiography*: Studies in the Art os Self-Invention. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1988.

FORBES, Shannon. *Performative Identity Formation in Frank McCourt's "Angela's Ashes*: A Memoir". In: Journal of Narrative Theory. Vol. 37, Nº 3, (Fall 2007). pp. 473-496. Acesso através de JSTOR em 3 de janeiro de 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares na formação do indivíduo*: ensaios de análise de uma função em psicologia. Tradução Marco Antonio Coutinho Jorge e Potiguara Mendes da Silveira Júnior. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do Outro: Ensaios de Sociosemióica.* São Paulo: Perspectiva, 2002.

McCOURT, Frank. *As cinzas de Ângela*: Memórias. Tradução Lídia Cavalcante-Luther. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

MITCHELL, James B. *Popular Autobiography as Historiography*: The Reality Effect of Frank McCourt's "Angelas's Ashes". University of Hawai'i Press. Vol. 26. Nº 4 (Fall 2003) pp. 607-624. Acesso através de JSTOR em 17 de fevereiro de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

EXISTENCIALISMO E SURREALISMO EM DESERTO DOS TÁRTAROS DE DINO BUZZATI: ANÁLISE DA RELEITURA CINEMATOGRÁFICA DE VALERIO ZURLINI[i]

Sandra dos Santos Vitoriano Barros[ii] (UnB)
Helciclever Barros da Silva Vitoriano[iii] (UnB)

1 INTRODUÇÃO

Discorreremos sobre as opções estéticas e cinematográficas de Valerio Zurlini para a composição discursiva de sua tradução intersemiótica do romance “Deserto dos Tártaros” publicado em 1940 do escritor, pintor e jornalista italiano Dino Buzzati, enfocando neste percurso analítico, a ênfase do cineasta italiano em recuperar criativa e imageticamente pontos fundamentais da escrita existencialista e surrealista de Buzzati, sem, contudo, se prender a ideia ultrapassada de fidelidade ao texto fonte, embora haja relativa conexão entre os discursos cinematográfico e literário em termos de coerência e ponto de vista explorado pelo cineasta em sua recriação.

Valerio Zurlini é italiano de Bolonha e atuou também como roteirista em vários de seus filmes. A sua filmografia começa em 1954 com *Le ragazze di San Frediano*, sendo esta película sucedida pelas seguintes em ordem cronológica: *Estate violenta* (1959, diretor e roteirista), *La ragazza con la valigia* (diretor e roteirista), *Cronaca familiare* (1962, diretor e roteirista), *Le soldatesse* (1965, diretor e roteirista), *Seduto alla sua destra* (1968, diretor e roteirista) *Come, quando, perché* (1969) *La promessa* (1970), *La prima notte di quiete* (1972), *Il deserto dei tartari* (1976). Infelizmente, o trabalho de Zurlini sempre ficara à sombra de outros cineastas italianos, como Felini, Visconti, Antonioni e Pasolini.

---

[i] Este trabalho contou com apoio institucional e financeiro da FAPDF.
[ii] Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Foi orientada pelo Professor Dr. Sidney Barbosa, orientando investigações nas linhas de pesquisa “Literatura e outras Artes” e “Textualidades: da leitura à escrita”. E-mail: sandrikeira@gmail.com.
[iii] Doutorando e Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Inep. Membro do Grupo de Pesquisa em Dramaturgia e Cinema, da UNESP (Araraquara) e do Grupo de Pesquisa LIAME - Literatura, Artes e Mídias, da Universidade de Brasília. E-mail: helciclever@gmail.com. Orientado pelo Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB) André Luís Gomes. Membro dos Grupos de Pesquisas em Dramaturgia e Cinema, da UNESP (Araraquara) e Coordenador do Grupo de Pesquisa LIAME - Literatura, Artes e Mídias, da Universidade de Brasília.

O trabalho de adaptação do romance de Buzzati é prova inequívoca das qualidades de Zurlini em prover sua cinematográfica de outras referências artísticas, sem, no entanto, perder a autonomia na condução estética de seu cinema.

O filme *Il Deserto dei tartari* (1976) é uma produção ítalo-franco-tedesca e que contou em seu elenco com a presença marcante do famoso ator Giuliano Gemma (que interpreta o oficial Mattis) e de outros atores de peso. Para o papel de Giovanni Drogo foi escolhido o ator Jacques Perrin.

Neste sentido, ancoramos nossa investigação com base no pensamento existencialista sartreano e nos postulados da vanguarda surrealista, sendo as obra desses autores do cinema e da literatura são exemplos singulares da dicção surrealista no âmbito da cultura italiana, visto essa vanguarda ter tido pouca inserção entre os italianos.

Podemos notar que, assim como Buzzati se preocupou bastante em produzir seu texto dando ênfase ao imagético e descritivo da cena e do espaço literário a ser composto, inclusive por ser também artista visual, Zurlini focalizou em seu filme a intersecção e a ressonância da imagem fílmica, especialmente pela fotografia da obra, com o espírito esvaziado do protagonista Giovanni Drogo, que busca incessantemente ser e não sabe, inicialmente, que existe, um sofrimento surreal justamente por não entender a própria surrealidade da situação em que se encontra.

A única saída possível é a inescapável e realidade surreal que todos enfrentaremos, a morte, abreviada pelo então Capitão Giovanni Drogo já muito doente. O forte Bastiani, espaço diegético das narrativas fílmica e literária, converte-se em nossa própria consciência de não ser. Portanto, a vida nesse espaço é filmada de forma a dar vida aos sentimentos existenciais e surreais de Drogo, o que transcende ao espectador, que ao fim do filme poderá se ver em situação semelhante a do protagonista e igualmente poderá questionar-se: a busca pela existência e a plenitude do ser devem seguir um rito pré-estabelecido? Há fórmulas para dar sentido à vida? Sartre diria que não. E as limitações da existência, o que causa dor e sofrimento, podem ser superadas? O livro e o filme *Deserto dos Tártaros* nos mostram que sim, porém, é preciso aceitar a própria surrealidade dos fatos e da existência cotidiana como fuga ao niilismo e ao desespero. Drogo e seus companheiros militares chegaram a essa compreensão da maneira mais violenta.

A eterna espera pela guerra cegou e sufocou a todos em suas próprias expectativas de viver o futuro, e como uma das formas honrosas de se notabilizar no meio militar é pela morte em batalha, na medida em que essa nunca chegava, o mais lógico é abreviar a existência, que até aquela altura sequer sabiam ser portadores dela, furtando do futuro essa prerrogativa. Neste ponto, Sartre diria que a ação de autoaniquilamento de Drogo é a mais radical forma de reconhecimento da existência, que, enfim, no momento derradeiro, é percebida por ele.

Como uma primeira consideração conclusiva, vemos que o mais importante da transposição cinematográfica feita por Zurlini, em nosso sentir, refere-se à manutenção ou rediscussão do universo existencial e surreal presente no texto de Buzzati, sem o compromisso, reiteramos, com fidelidades, mas com sintonias em relação ao que está disposto no texto de partida buzzatiano. Os discursos entrelaçam-se coerente e coesivamente em direção ao forte Bastiani, vista por nós como a fortaleza do Nada sartreano.

2 ANÁLISE FÍLMICO-EXISTENCIALISTA DA PELÍCULA DE ZURLINI

Figura 1 – Forte Bastiani de Zurlini

As fortificações militares são o oposto do que se vê convencionalmente como espaços de liberdade. Normalmente são territórios propícios aos alojamentos de soldados que guardam

fronteiras e se preparam para combates. Na figura acima, ao contrário que se imagina, temos um "fotografia deserta", visto que não há figuras humanas nela. Mesmo as sentinelas militares não se fazem presentes. A solidão como um refúgio de liberdade será na película de Zurlini algo a ser posto à prova.

Nessa linha, liberdade é um conceito central no pensamento existencialista de Jean-Paul Sartre. Ligado a esse conceito, há outras questões que permitem entender a natureza dialética e transcendental da liberdade sartreana. (SILVA, 2004). Uma dessas questões refere-se justamente ao monumento ideológico ainda maior, qual seja: a existência. Para Sartre, existir é uma opção de tornar-se, transcender-se permanentemente, de forma que a consciência desse processo existencial dá-se na medida em que tomamos consciência que a consciência é um ato de escolha, daí derivando a ideia de que não há consciência em si, mas para si.

Do mesmo modo, a existência é o intercâmbio entre a consciência de liberdade e a consciência de que a liberdade em si não existe como ato imanente ao ser, pois o ser, em Sartre, não existe enquanto categoria ontológica, mas fenomenológica, o que existe é a consciência da consciência, ou seja, o pensamento em liberdade (SILVA, 2004), ou como o próprio Sartre poderá:

> Como ponto de partida não pode existir outra verdade senão esta: *penso, logo* existo; é a verdade absoluta da consciência que apreende a si mesma. Qualquer teoria que considere o homem fora desse momento em que ele se apreende a si mesmo é, de partida, uma teoria que suprime a verdade, pois, fora do cogito cartesiano, todos os objetos são apenas prováveis e uma doutrina de probabilidades que não esteja ancorada numa verdade desmorona no nada; para definir o provável temos de possuir o verdadeiro. (SARTRE, 1987, p. 15).

Firma-se, portanto que a existência é dada ao sujeito pela consciência da existência da liberdade ou a percepção da existência da liberdade consciente. É por isso que Sartre disse que a liberdade é "fundamento de todas as essências, posto que o homem desvela as essências intramundanas as transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias". (SARTRE, 2007, p. 542).

Tomar consciência de estar livre é mais agudamente complicado e chocante do que parece, pois, o sujeito torna-se "prisioneiro" da liberdade e dela não pode fugir, visto que "Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma *propriedade* de minha natureza; é bem precisamente a textura de

meu ser" (SARTRE, 2007, p. 542-543), ocorrendo dessa feita, um conflito de liberdades que deixará "às claras a luta de duas liberdades confrontadas enquanto liberdades". (SARTRE, 2007, p. 473), ou seja, estar livre é ser livre, porque o ser somente é ser em liberdade, o que o "obriga", paradoxalmente a ser livre e construir seu projeto de ser por meio da existência. Mais que livre o homem almeja a transformação libertadora que é sempre um devir.

O grande desafio existencial é justamente criar e recriar o projeto de ser (SILVA, 2004). Giovanni Drogo, o sujeito existencial em debate no filme de Zurlini e no romance de Buzzati apresenta marcadamente essas inquietações em suas relações com o mundo. Não entender ou não aceitar as contradições da existência, causam-lhe dor e sofrimento extremo. E o pior, ver ao redor e não ter qualquer ponto de referência que o auxilie na compreensão dessas contradições existenciais somente adensam seu vazio.

O projeto existencial de Sartre advoga exatamente essa contradição, pois ainda não somos o que podemos ser, dada a ideia de que projetar-se é lançar-se a frente rumo à consolidação e, para isso, devemos admitir que não estamos consolidados, portanto, não somos (SILVA, 2004). A noção de incompletude ou de inacabamento garante ao sujeito a possibilidade de mergulhar nas suas próprias escolhas e investigar a melhores alternativas de existir ou para existir. Assim, a existência sartreana pressupõe a possibilidade da não existência, em face da liberdade concedida ao sujeito para existir ou não (SILVA, 2004).

Giovanni Drogo ao se deparar com a sua trajetória quando de sua chegada ao forte Bastiani inicia sua odisseia rumo à autoconsciência de que de fato não existe. Essa consciência vem aos poucos, nos pequenos detalhes e na reavaliação de aspectos da realidade que lhe pareciam importantes, que doravante a sua chegada ao forte não sugerem toda a essencialidade de outrora em seus devaneios acerca da atividade militar e seu propósito maior, que é a preparação para o conflito. A pompa militar é um destes aspectos.

Drogo passou toda a sua vida preparando-se para a guerra, portanto, para o conflito, contudo, estava totalmente despreparado para lidar com suas próprias batalhas existenciais, as quais incluíam inclusive rever suas escolhas em termos de projeto de vida. O ambiente claustrofóbico e extremamente regrado da rotina militar não compatibiliza com a ideia de liberdade.

Esse aspecto é fulcral para vermos que as angústias e reflexões existenciais de Drogo

teriam no forte Bastiani apenas os meios de acelerar sua derrocada como ser em autoquestionamento. Entretanto, é nesse espaço opressivo que o protagonista encontra as fissuras reflexivas dadas pela constante tensão de algo que nunca se realiza. O tédio assombra e contamina a todos no Forte.

A paisagem onde tudo se desenrola é o "deserto", mas trata-se de um deserto simbólico, existencial e surrealista, que guarda vínculos com outra dimensão crucial do pensamento de Sartre, o nada.

Drogo passou toda sua vida se preparando para servir ao exército, mas quando de seu ingresso na condição tenente formado nas fileiras militares constata paradoxalmente que não servia ao mais importante, a si mesmo. Passou, portanto, toda sua caminhada militar formativa deformando-se existencialmente.

Enquanto obedecia fielmente aos mandamentos militares hierárquicos e toda a sorte de protolocos institucionais traía-se enquanto sujeito titular de sua existência. Não havia consciência da consciência, portanto, renegava sua condição ser para liberdade. Dessa forma, não era e nem existia.

Em discussão sobre a natureza fenomenológica do nada frente ao nada dialético de Hegel, Sartre forma sua exposição com base na metafísica de Heidegger, evocando para isso o conceito de *Dasein* (ser-aí no mundo ou ser existente) heideggeriano.

> a legitimidade da interrogação sobre o ser: este já não tem esse caráter de universal escolástico que ainda conservava em Hegel; há um sentido do ser que precisamos elucidar; há uma "compreensão pré-ontológica" do ser, envolvida em cada conduta da "realidade humana", ou seja, cada um de seus projetos. Do mesmo modo, as aporias que se costuma levantar quando um filósofo aborda o problema do Nada se revelam sem importância: não têm valor salvo na medida em que limitam o uso do entendimento e apenas mostram que esse problema não pertence à ordem do entendimento. Ao contrário, existem numerosas atitudes da "realidade humana" que implicam uma "compreensão" do nada; o ódio, a proibição, o pesar, etc. Há inclusive para o *Dasein* possibilidade permanente de encontrar-se "frente" ao nada e descobri-lo como fenômeno: é a angústia. (SARTRE, 2007, p. 58).

Esse encontro com o nada é a síntese da história de vida de Drogo e o deserto dos tártaros foi uma metáfora de Buzzati para materializar literariamente na narrativa esse nada fenomenológico e existencial.

Na concepção fenomenológica, o nada é exatamente isso: nada, pois "o nada não é. O Nada se nadifica" (SATRE, 2007, p. 58) e mesmo esse processo de nadificação do Nada

depende essencialmente do ser:

> O nada, não sustentado pelo ser, dissipa-se enquanto nada, e recaímos no ser. O nada não pode nadificar-se a não ser sobre um fundo de ser: se um nada pode existir, não é antes ou depois do ser, nem de modo geral, fora do ser, mas no bojo do ser, em seu coração, como um verme. (SARTRE, 2007, p. 63).

O importante é ter em mente que o ser não existe sem a compreensão de sua relação com o Nada:

> Concluímos então que, se a negação não existisse, nenhuma pergunta poderia ser formulada, sequer, em particular, a do ser. Mas essa negação, vista mais de perto, remeteu-nos ao Nada como sua origem e fundamento: para que haja negação no mundo e, por conseguinte, possamos interrogar sobre o Ser, é necessário que o Nada se dê de alguma maneira. Compreendemos que não se podia conceber o Nada fora do ser, nem como noção complementar e abstrata, nem como meio infinito onde o ser estivesse em suspenso. É preciso que o Nada seja dado no miolo do Ser para que possamos captar esse tipo particular de realidades que denominamos Negatividades. (SARTRE, 2007, p. 63).

E também o contrário, pois o nada é em verdade nadificado por um ser que tem contido em si próprio esse nada que se transcende, ou seja, é "*um ser pelo qual o nada venha às coisas*" (SARTRE, 2007, p. 64, grifo do autor). O Nada que Drogo perseguiu desde sua chegada ao forte foi o dia da batalha, o início da guerra.

Eis como Sartre (2007) pondera com mais profundidade a advento do nada oriundo do ser:

> O Ser pelo qual o Nada vem ao mundo deve nadificar o Nada em seu Ser, e, assim mesmo, correndo o risco de estabelecer o Nada como transcendente no bojo da imanência, caso não nadifique o Nada em seu ser a propósito de seu ser. O Ser pelo qual o Nada vem ao mundo é um ser para o qual, em seu Ser, está em questão o Nada de seu ser: o ser pelo qual o Nada vem ao mundo deve ser seu próprio Nada. E por isso deve-se entender não um ato nadificador, que requeresse por sua vez um fundamento no Ser, e sim uma característica ontológica do Ser requerido. (SARTRE, 2007, p. 64).

E como Zurlini representou cinematograficamente o deparar-se de Drogo com o Nada? Um exemplo dessa reivindicação do Nada realizada por Drogo ocorre quando, sob a suas ordens, mata-se um homem que bate à porta do Forte em uma noite chuvosa, e um soldado subordinado de Drogo, em respeito às recomendações de seu superior, e sem querer ouvir as súplicas do homem para entrar no forte, o ameaça para que este vá embora.

Após os avisos regulamentares, o soldado alveja o homem que estava montado em um cavalo branco. Para Drogo e seus soldados, o indicativo de que o homem era um inimigo militar

era o cavalo branco, que ao longo do filme referiam-se a tal tipo de cavalo como um cavalo "tártaro". Essas ações pretensamente de defesa militar não passaram da incapacidade dos personagens em lidar com os aspectos do nada contidos neles mesmos.

Como o homem foi abatido, deu o processo de nadificação do nada. Após o fato, Drogo foi repreendido pelo excesso, visto que seus superiores consideraram a atuação do soldado exagerada, tendo em vista não confirmação de um perigo militar real, o que demonstra a leitura surrealista dos fatos realizada por Drogo e seus soldados.

Cabe também pontuar que até mesmo a atividade militar de Drogo também eclodiu de um nada que estava contido em seu ser, em seus sonhos, e que ao concretizá-lo nada mais fez que o nadificá-lo, ou seja, o seu desejo de seguir a carreira militar é em si uma perspectiva do Nada que se concretizou.

A prova de que esse desejo dialoga com o Nada é a presença constante da angústia e da ansiedade de Drogo no exercício de seu ofício militar. É incrível percebemos que em essência os desejos são expressão do Nada, pois não é trivial e incomum a luta do ser frente aos seus próprios desejos, justamente por questioná-los em sua natureza supostamente de essencialidade, o que nos leva a sucumbirmos a eles ou a sufocá-los.

No caso dramático de Drogo, o seu desejo pela prova cabal de seus talentos militares, ou seja, de participação em movimento beligerante traz à tona a dimensão nadificada de seus propósitos. Além disso, há também um desejo de aniquilar o outro, de transformar o outro ser em nada, pois não se faz uma guerra sem oponentes. Esse outro que Drogo precisa pensar como ser para depois alçá-lo ao nada, nunca passou de outra face do nada desperto por ele que havia em seu ser.

Logo no início do filme, Drogo prepara-se para sua partida rumo ao forte Bastiani. Em sua despedida de casa e de suas origens, o protagonista mira com atenção em sua cidade, mas ao fundo da imagem o que se apresenta é o forte, seu destino tão idealizado, que imageticamente já anuncia sua presença, até então apenas "existente" na cabeça e nos sonhos do jovem Drogo.

Figura 2

A presença do surrealismo no filme é sutil tal qual ocorre no romance de Buzzati. E tal presença, é percebida no choque entre a visão de realidade que os personagens, em especial, Drogo tem e a efetiva ou contraditória exposição do real que eles experimentam. É assim, um choque entre idealização e realidade.

Neste percurso, Drogo não consegue enxergar as ocorrências surreais da própria realidade, exatamente porque desconhece que a realidade é uma construção plural e complexa da consciência.

O surreal em *Deserto dos Tártaros* é esperar pela insurgência de algo surreal e surpreendente, como é a guerra em tempos de paz. O filme assim como o romance põe em cheque a ideia de preparação militar para a guerra como algo "preventivo" ou "previdente" de um inevitável conflito armado.

A guerra é o que há de mais surreal para a condição humana, pois busca aniquilá-la (nadificar o nada que passa a ser o fantasma do outro que me amedronta) e esperar por ela como uma certeza é uma atitude de leitura surreal da realidade. Não foi por acaso que a própria estética surrealista surgiu no pós-guerra de 1918[i]. Foi em 1924 que os estetas do surrealismo lançaram definitivamente suas bandeiras.

---

[i] O termo surge com Apollinaire em 1917, portanto, um pouco antes do fim da guerra. Isso nos revela inclusive que as incertezas de futuro geradas pelo conflito mundial se relacionam com a forma surreal de ler a realidade, que para os surrealistas, essa realidade não era nada mais que surreal, por isso é que a arte deveria representá-la dessa maneira.

André Breton (1924) no manifesto surrealista pondera que a guerra e acentuação da loucura que veio com ela mostrou a necessidade de recuperar o pensamento livre de reticências, uma espécie de consciência livre da razão, que inclusive encontra respaldo na psicanálise freudiana. E nesse conjunto de reflexões, Breton (1924) destaca a questão da guerra como momento de buscar em si o que se perseguia nas mentes dos loucos:

> Tão ocupado estava eu com Freud nessa época, e familiarizado com os seus métodos de exame que eu tivera alguma ocasião de praticar em doentes durante a guerra, que decidi obter de mim o que se procura obter deles, a saber, um monólogo de fluência tão rápida quanto possível sobre o qual o espírito crítico do sujeito não emita nenhum julgamento, que não seja, portanto, embaraçado com nenhuma reticência, e que seja tão exatamente quanto possível o pensamento falado. (BRETON, 1924)[i].

A conclusão do manifesto surrealista não poderia ser mais aplicável às reflexões que aqui estamos propondo, especialmente para ligar a situação de Drogo a um modo surrealista de agir e de negar a própria existência. Parece até mesmo uma fala de Drogo:

> O surrealismo é o "raio invisível" que um dia nos fará vencer os nossos adversários. "Não tremes mais, carcaça." Neste verão as rosas são azuis, a madeira é de vidro. A terra envolta em seu verdor me faz tão pouco afeito quanto um fantasma. VIVER E DEIXAR DE VIVER É QUE SÃO SOLUÇÕES IMAGINÁRIAS. A EXISTÊNCIA ESTÁ EM OUTRO LUGAR. (BRETON, 1924).

Nem mesmo as insígnias, pombas e vestes talares do meio militar foram capazes de convencer Drogo sobre a importância de seu ofício. Ao contrário, tudo isso foi aos poucos sendo visto por ele como uma demonstração do vazio de suas aspirações militares. A recepção que teve ao chegar ao primeiro jantar em seu novo posto como oficial no Forte Bastiani mostra bem como o julgamento realizado por seus superiores indicava como dali em diante seria sua vida: repleta de um jogo de aparências e ostentação militar sem sentido na realidade ou na sua leitura do que seria a realidade doravante. Assim, vejamos na figura abaixo o tom solene e como sua presença é severamente observada por todos os militares que se vestem de branco em contraste à farda em tom de azul escuro de Drogo. O novo oficial não percebera que para o jantar havia uma farda especial, pomposa e que destacava como um simples jantar passara a ser um

[i]BRETON, André. *Manifesto do surrealismo*, 1924. Disponível em: http://www.culturabrasil.org/zip/breton.pdf. Acesso em: 8 jul. 2017.

momento especial do dia para aqueles militares. O que não se adéqua a uma ideia de grandes acontecimentos que Drogo esperava, visto que se tratava de um mero jantar.

Figura 3

Drogo entrou na fila pela solução existencial mais extrema. À medida que ia subindo de patente hierárquica, via sua glória militar distanciar-se ainda mais, ao mesmo tempo em que via seus superiores morrerem ou deixarem o forte sem vivenciar qualquer movimento de batalha. A última batalha foi vencida por Drogo.

Doente e sem forças para continuar, ele adormece, num sono profundo, tentando ir embora do forte. A cena sugere seu fim. A solução cinematográfica de Zurlini dialoga com a sugestão literária da morte de Drogo, que também é apenas insinuada diante do contexto narrado:

> Mas depois veio-lhe à mente: e se tudo fosse um engano? E se sua coragem não passasse de embriaguez? Se isso se devesse apenas ao maravilhoso crepúsculo? Ao ar perfumado, à pausa das dores físicas, às canções ao piano lá embaixo? E se dentro de alguns minutos, dentro de uma hora, ele precisasse voltar a ser o Drogo de antes, fraco e vencido? Não, nem pense nisso. Drogo, agora chega de atormentar-se, o que importa já está feito. Mesmo se o assaltarem as dores, mesmo se não houver mais as músicas para consolá-lo e, ao contrário dessa belíssima noite, vierem névoas fétidas, tudo será o mesmo. O que importa já foi feito, não podem mais enganá-lo. O quarto está repleto de escuridão, somente com muito custo pode-se enxergar a brancura da cama, todo o resto é negro. Daqui a pouco deverá surgir a lua. Terá tempo. Drogo, de vê-la, ou terá que partir antes? A porta do quarto palpita com um leve estalo. Quem sabe é um sopro de vento, um simples redemoinho de ar dessas inquietas noites de primavera. Quem sabe, ao contrário, tenha sido ela a entrar, com passo silencioso, e agora esteja se aproximando da poltrona de Drogo. Fazendo força, Giovanni endireita um pouco o peito, ajeita com a mão o colete do uniforme, olha ainda pela janela, um brevíssimo

> olhar para sua última porção de estrelas. Em seguida, no escuro, embora ninguém o veja, sorri. (BUZZATI, 1984).

Figura 4

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sorriso final do Drogo buzzatiano é o sinal da conquista da liberdade e da existência. No filme de Zurlini não há sorrisos, mas há uma indicação de paz e alívio nas feições mesmo adoecidas e febris do Drogo zurliniano. Apesar de seu estado de saúde debilitado, a sua consciência aflora e passa a conviver com o seu estado febril, que não lhe coloca mais em delírio.

A figura 2 com homens em linha (de combate?) remete a uma ocorrência de delírio coletivo das sentinelas, pois apesar de verem a comitiva no deserto, sempre fica a dúvida se são os oníricos inimigos do forte Bastiani. O Plano geral dá a grandeza do deserto, do nada em detrimento da fragmentação de seres que ali transitam ou seria a própria fragmentação do ser?

Em seu fim, está lúcido, embora fraco, diferentemente das alucinações de supostamente ver inimigos aproximarem-se do forte em momentos anteriores e que teoricamente estava mais saudável e lúcido. Visto dessa forma, muito mais doente Drogo estivera quando de sua chegada ao forte, pois fora contaminado pelas expectativas surreais de seus companheiros.

REFERÊNCIAS

BRETON, André. *Manifesto do surrealismo*, 1924. Disponível em: <www.culturabrasil.org/zip/breton.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.

BUZZATI, Dino. *O deserto dos Tártaros*. Tradução Homero F. Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2007.

______. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SILVA, Franklin Leopoldo. *Ética e literatura em Sartre*. 1ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FILMOGRAFIA

Deserti dei tartari. Direção: Valerio Zurlini. 1976. Coprodução ítalo-franco-tedesca, 141 min. Colorido.

LINGERIE DULOREN - PUBLICIDADE E MULTILETRAMENTO

Sandra Fonseca Pinto[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda as teorias do dialogismo, intertextualidade e multiletramento com o propósito de analisar os elementos que compõem o gênero discursivo multimodal, em especial, presentes no anúncio publicitário da Duloren. Tendo em vista que as pesquisas realizadas sobre o multiletramento tornam-se cada vez mais necessárias, diante de uma sociedade pluricultural, enfoca-se que todos os gêneros discursivos/textuais são multimodais e requerem do leitor o multiletramento. Dessa forma, o problema que essa pesquisa aborda é: como o conjunto dos elementos presentes nos textos publicitários compõe a multimodalidade desse gênero textual e requer o multiletramento do interlocutor para criar sentido?

O objetivo é demonstrar como essas várias linguagens se dispõem no gênero discursivo publístico, por meio do dialogismo, dos designs disponíveis, da intertextualidade e das várias linguagens percebidas nesta publicidade, para a construção do sentido do texto.

Esta investigação utiliza aportes teóricos sobre Gêneros Discursivos e Dialogismo, propostos por Bakhtin (2011) e Sobral (2009); sobre Intertextualidade, proposto por Bazerman (2007), Kristevá (2005) e Todorov (2006); e Multiletramento, desenvolvidos por Cope e Kalantzis (2000), que abordam o conceito de Metalinguagem, Kress (2000), que propõe os elementos do texto multimodal, Dionísio (2011), Rojo (2012, 2013), Melo e Rojo (2014) e Pereira e Freitas (2015), mais especificamente sobre o multiletramento.

Os procedimentos metodológicos foram realizados mediante pesquisa descritiva, de base bibliográfica e análise qualitativa. Como *corpus* de análise, foi escolhido um texto publicitário da Duloren, campanha 2010, que foi criado no Vaticano – Itália, onde uma modelo de lingerie segura uma cruz apontada para um suposto padre. A escolha desse *corpus* se deu pela polêmica causada por essa campanha, intitulada "pedofilia, não", que causou revolta no

---

[i] Graduada em Letra Português e Inglês e Pós-graduada em Estudos Literários pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras – Campus UNESPAR. Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: sandrafonsecalit@gmail.com

meio católico, por se referir aos vários casos de pedofilia envolvendo padres da igreja católica no ano da campanha (2011).

Esta investigação demonstrará como os elementos e linguagens multimodais contribuem para a criação de sentido da campanha publicitária dessa marca. Para se alcançar o objetivo esperado, a primeira seção fará a exposição sobre os gêneros do discurso, do dialogismo e a intertextualidade, seguindo o aporte teórico supracitado. Na segunda seção, constará o início de um novo conceito, inicialmente investigado pelo Grupo Nova Londres, sobre multiletramento e textos multimodais. A terceira seção é constituída pela apreensão sobre o gênero discursivo publístico, seguida dos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise. Na quarta seção, será feita a análise da campanha publicitária da Duloren, *corpus* escolhido para este estudo, onde serão apontados os elementos que constituem o texto multimodal, com o apoio da base teórica ora utilizada. Por último, as considerações finais do estudo, as quais direcionam para os resultados que apontam para a importância do texto multimodal na compreensão da mensagem transmitida pela Duloren e alcance do objetivo dessa campanha, para atingir o público alvo.

2 O DIALOGISMO BAKHTINIANO E A INTERTEXTUALIDADE

Dentre as teorias revisitadas, a de Mikhail Bakhtin (2011) continua sendo uma das mais atuais ao explicar as totalidades dialógicas presentes nos enunciados, que são fundamentais para se compreender o estilo do enunciado, representado por ecos distantes das alternâncias dos sujeitos dos discursos passados e pelas tonalidades dialógicas, que podem nem ser percebidas pelos sujeitos dos discursos atuais, mas que são as responsáveis pela criação de tais discursos. Nesse sentido, discursos passados ecoam nos sujeitos atuais, pois todo discurso é a ressonância dos discursos passados, ecos remotos de discursos alheios, uma vez que nenhum sujeito é criador original de seu discurso, o que caracteriza o dialogismo proposto por Bakhtin (2011).

De acordo com Melo e Rojo (2014), a arquitetônica bakhtiniana agrega os conceitos constitutivos em rede, reiterando e revelando posicionamentos dialógicos inerentes. Há, segundo as autoras, uma ramificação intrínseca do signo ideológico, da interação social e do

enunciado: "O *signo* se realiza no processo de interação social e se encarna num *material*, numa *forma* e revela um *sentido ideológico*" (MELO; ROJO, 2014, p. 253, grifo do autor).

Os gêneros do discurso são, conforme Bakhtin (2011), formas relativamente estáveis de enunciados, que se caracterizam de acordo com o campo de atividade humana a serem utilizados, levando-se em conta o contexto histórico-social dos sujeitos do discurso. Bakhtin (2011) classifica os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (ideológicos), sendo os primeiros da esfera do cotidiano, como réplicas de diálogo, e os segundos da esfera mais complexa, como os gêneros publísticos e literários, que são complexos porque são compostos, ou contêm, os gêneros primários. Todo gênero discursivo, segundo Bakhtin (2011), possui três elementos indissoluvelmente ligados no todo do enunciado: o conteúdo temático; o estilo e a construção composicional, que estão intimamente relacionados com o *endereçamento* do discurso, ou seja, a intensão discursiva, que espera uma atitude responsiva do interlocutor. Tais elementos são determinados pela especificidade de um campo da comunicação.

Bakhtin (2011) afirma que toda compreensão é prenhe de resposta, mesmo que essa compreensão responsiva seja silenciosa ou de efeito retardado. É de acordo com a posição responsiva do leitor que se escolhe a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo, que determinarão o gênero, elo na cadeia da comunicação, que só é possível devido a alternância dos sujeitos em tal discurso. O destinatário determina o gênero.

Na ótica do dialogismo, Bazerman (2007) afirma que nenhum texto surge isoladamente, uma vez que todo texto está relacionado a outros textos, o que vem ao encontro da teoria bakhtiniana. Ao ler, o sujeito só atribui sentido à leitura porque traz à tona o conhecimento e a experiência de leituras passadas. Todorov (2006) denomina esse entrelace de textos (narrativas, na terminologia do autor) de *encaixe*: um texto dentro de outro texto. É o reflexo do próprio texto abstrato do qual outros textos são partes mínimas.

Segundo Bazerman (2007), a leitura e a escrita do indivíduo dialogam entre si, como uma resposta ao que se leu anteriormente, em uma intertextualidade situada em um campo social e textual complexo. Essa consciência intertextual amplia a agência dos sujeitos, pois implementa atividades de letramento em um contexto mais amplo, o que favorece à habilidade de locomoção dentro desse campo, para organizar textos para seus próprios propósitos. Conforme Kristevá (2005, p. 64), o sujeito de um discurso é descentralizado com a prática

textual, pulverizando-se em uma operação diferenciada e infinita, ou seja, há um cruzamento de superfícies, que dinamiza o estruturalismo, por meio do *cruzamento de superficies* textuais: "um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior".

Com base no dialogismo de Bakhtin, Kristevá (2005, p. 66-67) afirma que o texto está situado na história e na sociedade, por meio do qual o sujeito lê e se insere nele por meio da reescrita. Um discurso funde-se em outro: "a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos), onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto) ". Ainda, sob a ótica bakhtiniana: "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade* [...]" (KRISTEVÁ, 2005, p. 66-67). Há no discurso três dimensões: o sujeito, o destinatário e o contexto, os quais são elementos de um conjunto em diálogo ou ambivalentes. De acordo com Bazerman (2007), a intertextualidade está relacionada a um panorama complexo de textos, evoluídos historicamente e em constante transformação. Conforme Kristevá (2005), a escritura, dentro do dialogismo bakhtiniano, determina, simultaneamente, subjetividade e comunicatividade, que constituem a ambivalência da escritura, dando origem a intertextualidade.

3 O GRUPO NOVA LONDRES E O MULTILETRAMENTO

Na década de 1990, foram reunidos especialistas de diferentes áreas, o Grupo de Nova Londres, para discutir uma possível pedagogia do multiletramento, com o intuito de associar língua, diversidade social e linguística, nas sociedades modernas, elementos que se modificam constantemente e são pluriculturais (COPE; KALANTZIS, 2000). Essa discussão trouxe à tona os processos de significação do indivíduo, envolvendo múltiplos modos de fazer sentido, que são muito mais amplos do que apenas a linguagem escrita (visual, auditiva, espacial, comportamental, etc.) e fazem com que os sujeitos interajam para alcançar seus diversos objetivos culturais e comunicativos. De acordo com Kress (2000), é preciso repensar a língua como um fenômeno multimodal, uma vez que o texto escrito não está mais no centro do

domínio da comunicação e o corpo se torna um potencial para a interação do sujeito com o mundo, por meio dos quatro sentidos.

De acordo com Kress (2000), todos os textos são multimodais e envolvem três elementos: a materialidade, física ou não física, que se trata do material utilizado por uma cultura para expressar sentidos; o modo, que é o meio representação e comunicação, articulado de forma semiótica; a mídia, que se refere ao meio de transmissão dos sinais, que serve também para disseminação da comunicação. Enquanto o modo determina “o que” e “como” algo é dito, a mídia determina “a quem” e “de que forma” a informação será endereçada.

Cope e Kalantzis (2000) propõem uma Metalinguagem de Multiletramentos, que descreve o significado em vários domínios, incluindo o textual e o visual, para esses autores, toda a atividade semiótica, incluindo o uso da linguagem, refere-se a um projeto que envolve três elementos: Designs Disponíveis, que são os recursos disponíveis para a criação, como um projeto, envolvendo as gramáticas das línguas e de outros sistemas semióticos (cinema, fotografia, gesto, etc.); o *Designing*, que se refere ao processo de criação de significado, envolvendo a representação e a recontextualização, em um processo de transformação dos designs disponíveis de significado; e o *Redesigning*, uma recriação, o resultado da criação, um novo significado. Esses três elementos evidenciam o fato de que a criação de significado é um processo ativo e dinâmico, longe de regras estáticas. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), toda a produção de significado é multimodal, assim como todo texto escrito é também um processo de design visual.

Conforme a discussão ocorrida no Grupo Nova Londres, Cope e Kalantzis (2000) afirmam que o termo **Multiletramento** descreve dois argumentos importantes, relacionados à ordem cultural, institucional e global emergentes. A multiplicidade de canais de comunicação e de mídia dizem respeito ao primeiro argumento e se referem à crescente multiplicidade e integração de modos significativos de fazer sentido, em que o textual está relacionado a outros sentidos, como o visual, o áudio, o espacial, o comportamental, etc. Criar o sentido entre essas diferentes linguagens requer o multiletramento.

Esses elementos, citados por Kress (2000), Cope e Kalantzis (2000), vêm ao encontro do dialogismo proposto por Bakhtin (2011). Tais elementos possuem algo em comum: estão relacionados ao meio social e cultural do sujeito. De acordo com Rojo (2012, p. 13), há no

conceito de multiletramento dois tipos importantes de multiplicidade: "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica". Dessa forma, o comportamento social sofreu mudanças devido à hipermodernidade, o que acarretou diferentes interações e formas de ler, interpretar e produzir textos, levando a sociedade a repensar conceitos, devido aos hibridismos compostos pelos contextos contemporâneos (MELO; ROJO, 2014).

Além das invenções tecnológicas, a forma de interação, de ler, interpretar e produzir textos também mudou. De acordo com Pereira e Freitas (2015), o aperfeiçoamento acelerado das tecnologias de informação e comunicação geram novar formas e ferramentas de interação, dando origem a novos gêneros discursivos e gerando a hibridização. Este contexto multicultural expõe o sujeito a textos híbridos, compostos de várias linguagens, permitindo semioses multivariadas. Conforme Pereira e Freitas (2015), é necessária uma atualização no conceito de leitura, visto que há, atualmente, diversos gêneros, em diferentes suportes e mídias, que influenciam o leitor a criar novas formas de fazer sentido.

Essa multiplicidade cultural gera um conjunto de textos híbridos, de diferentes letramentos, produzidos culturalmente, que estão em efetiva circulação social. De acordo com Sobral (2009), a hibridização e a intercalação de gêneros são caracterizadas pela junção de duas linguagens, separadas social e/ou historicamente, no domínio de um mesmo enunciado. Segundo Rojo (2012, p. 23), os textos multimodais são "colaborativos", "híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)". Essas novas produções multimodais, ou multissemióticas, são compostas de múltiplas linguagens, que exigem capacidades e práticas de compreensão (os multiletramentos) para fazer sentido e criar significado. Portanto, a sociedade moderna, e principalmente a urbana, tem acesso a inúmeras e diferentes culturas. Essa nova forma de interação transformaram os gêneros, relativamente estáveis, em outras e novas modalidades.

Conforme Dionísio (2011), o sujeito multiletrado é aquele capaz de conferir sentidos e produzir mensagens advindas de múltiplas fontes de linguagem. Conforme essa autora, a estreita relação atual entre o discurso e as inovações tecnológicas criam novas formas de interação entre leitor e texto. Assim, conforme Rojo (2013), a pluralidade cultural e as novas tecnologias colocam o leitor em relação com um conjunto de signos, de diversas modalidades

de linguagens (imagem, som, fala, etc.): os textos multissemióticos, que extrapolam os textos digitais e alcançam, inclusive, os textos impressos.

De acordo com Melo e Rojo (2014), o contexto social imediato influencia as esferas de produção, circulação e recepção de gêneros contemporâneos, de acordo com as novas mídias e tecnologias. O sujeito desse contexto social é multicultural e se apropria de diferentes linguagens e diferentes textos para se comunicar, as multissemioses que, inclusive, criaram novos gêneros discursivos. Para cada linguagem, exige-se um letramento específico, no entanto, os textos contemporâneos são cada vez mais hibridizados, tornando-se multimodais e exigindo do sujeito o multiletramento.

Dessa forma, apresenta-se, a seguir, uma breve apresentação sobre o gênero discursivo publístico e os procedimentos metodológicos que serão adotados para que seja feita a análise aqui proposta.

4 O GÊNERO PUBLÍSTICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os gêneros discursivos se caracterizam de acordo com o meio social de circulação, conforme Bakhtin (2011). Nesse sentido, o gênero publístico pode ser considerado como gênero secundário, pois são gêneros ideológicos, por serem complexos e compostos pelos gêneros primários. Conforme Sobral (2014), o conceito de gênero proposto por Bakhtin abrange aspectos textuais, discursivos e genéricos, sendo o discurso o responsável por vincular o texto ao gênero. Esse autor enfatiza o termo **discursivo** do gênero, por ser a parte prática da concepção dialógica da linguagem.

Em relação à publicidade, Sobral (2009) afirma que os gêneros segundos são qualitativos, que implicam anterioridade e não hierarquização. Segundo esse autor, várias textualizações podem ser usadas para fazer a publicidade, gênero secundário, que surgiu devido a uma inserção sócio histórica de discursividades. Os gêneros segundos surgem do âmbito de outros gêneros e adquirem feições próprias e certa autonomia, por serem recortes ideológico-discursivos do mundo.

O *corpus* selecionado para a análise configura-se como anúncio publicitário, o qual tem a finalidade de, além de informar, persuadir o leitor a consumir determinado produto ou

serviço. Para esse fim, o texto publicitário se utiliza das imagens, das cores, das texturas, além do texto verbal escrito, para levar o consumidor a consumir algum produto, serviço ou ideia. Esses elementos, em harmonia, relacionam-se e configuram, assim, a multimodalidade do gênero. O anúncio publicitário em análise é multimodal, pois, de acordo com Rojo (2012), as imagens e o arranjo da diagramação constroem significados tanto quanto ou mais que os escritos. É o que Rojo (2012) chama de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos. Há no anúncio publicitário a diversidade cultural de produção e circulação do texto, pois é constituído por uma diversidade de linguagens, tornando-o um gênero multimodal.

A escolha do *corpus* de análise é um texto publicitário da Duloren, campanha 2010, que foi criado no Vaticano – Itália, onde uma modelo de lingerie segura uma cruz apontada para um suposto padre. Essa escolha se deu pela polêmica causada por essa campanha, intitulada “pedofilia, não”, que causou revolta no meio católico, por se referir aos vários casos de pedofilia envolvendo padres da igreja católica no ano da campanha.

Os procedimentos metodológicos foram realizados mediante pesquisa descritiva, de base bibliográfica e análise qualitativa. Primeiro foi feita a leitura descritiva do anúncio em questão. Em segundo, fez-se a análise dos três elementos, propostos por Bakhtin (2011): o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, além de se verificar o endereçamento de tal anúncio. Em seguida, demonstrou-se o modo, a mídia e a materialidade do anúncio e sobre os sentidos que ele desperta no leitor, conforme a teoria de Kress (2000). Depois, foram apresentados os designs disponíveis, o designing e o redesigning, de acordo com a teoria de Cope e Kalantzis (2000). Por último, fez-se a análise da intertextualidade, segundo as teorias de Bazerman (2007), Kristevá (2005) e Todorov (2006), presentes nesse gênero discursivo. Todos esses elementos direcionam para a criação de sentido do anúncio analisado.

5 A POLÊMICA CAMPANHA DA DULOREN

A Duloren, referência brasileira no mercado de lingeries, teve sua fundação em 1962, quando os irmãos Marco e Samuel Argalji decidiram iniciar a produção de peças íntimas femininas. A empresa se expandiu aos poucos, ganhando, inclusive, o crédito por suas inovações. Em 2000, a Duloren sofreu sua maior crise e, diante desse quadro, precisou se

reinventar e se reergueu novamente ao apostar em campanhas publicitárias polêmicas. Com esse foco, a empresa tornou-se, inclusive, tese de mestrado da PUC/SP, disparando suas vendas e retomando a liderança de mercado.

A imagem escolhida como *corpus* de análise desta pesquisa faz parte da polêmica campanha publicitária lançada pela Duloren, em julho de 2011, criada por Agnelo Pacheco Rio e divulgada nas mídias pela Simples Agência, conforme Figura 1:

Figura 1: Campanha de lingerie Duloren 2010

Fonte: Site da revista Exame - julho/2010[i]

A imagem da campanha se passa na Piazza Di San Pietro - Vaticano - Itália. Lugar consagrado pela igreja católica como o mais importante centro do catolicismo. No plano de fundo, o templo que fica nessa praça. O céu está nublado, com fundo escuro e nuvens encobrindo-o, num clima um tanto quanto mórbido. No plano da frente, uma modelo de lingerie, em cores cinza e vermelho, segura uma cruz, com detalhe também em vermelho, com a mão direita, apontando-a para um suposto padre. A expressão facial da modelo é séria. Sua mão esquerda repousa sobre sua cintura. O fato de se associar o homem na imagem com um padre vem da vestimenta, uma túnica preta, com colarinho branco, típico traje dos padres da igreja católica.

[i] Disponível em: <exame.abril.com.br/marketing/campanha-duloren-relaciona-vaticano-pedofilia-574932/>. Acesso em jul. 2017.

Na parte superior direita da imagem, está a frase: "Pedofilia, não", escrita em tom amarelado, em harmonia com as cores das construções ao fundo da imagem, num estilo de letra simbólico, que remete à antiguidade. No canto inferior esquerdo, o símbolo da composição do produto: "Lycra" e a descrição do local: "*Piazza Di San Pietro - Vaticano - Itália"*, em itálico, na cor branca, fundo preto (roupa do padre). No canto inferior direito, o logotipo da marca: "DULOREN", em branco, caixa alta e com um "D", estilo manuscrito, centralizado na palavra, em vermelho, seguido, logo abaixo, do *slogan* da marca: "VOCÊ NÃO IMAGINA DO QUE UMA DULOREN É CAPAZ", em branco, caixa alta.

Esse gênero possui os três elementos, propostos por Bakhtin (2011): o conteúdo temático do anúncio analisado é o da divulgação de um produto, e de uma ideia, com foco na venda; o estilo se dá pelo gênero escolhido para divulgar esse produto/ideia: o anúncio publicitário, o qual vem seguido da forma composicional: uma propaganda de lingerie, com entonação polêmica, que mescla a sensualidade de uma modelo usando calcinha e sutiã, com um tema desconcertante da nossa sociedade: a pedofilia praticada por padres católicos.

Conforme a teoria proposta por Bakhtin (2011), a imagem da campanha faz parte dos gêneros secundários, complexos, pois são compostos, ou contêm, os gêneros primários. Tem-se a linguagem verbal na modalidade ou modo escrito, diagramação (ocupação do espaço da página) e imagens estáticas (fotos, com tratamento de imagem - photoshop), que são a forma composicional do anúncio. O *endereçamento* desse gênero discursivo é para o público consumidor de lingerie, bem como às pessoas que refutam os casos de pedofilia envolvendo a igreja católica.

O interlocutor, ao fazer a leitura multimodal do anúncio, coloca-se na posição responsiva de consumir ou refutar o produto anunciado, pois, segundo Bakhtin (2011), toda compreensão é prenhe de resposta, mesmo que essa compreensão responsiva seja silenciosa ou de efeito retardado, como no gênero discursivo anúncio publicitário. Pode-se afirmar que a atitude responsiva esperada para esse anúncio é de efeito retardado, pois um anúncio publicitário fica exposto em lugares estratégicos de circulação dos sujeitos, que podem, ou não, observar o enunciado proposto, elaborando essa responsividade, imediata ou tardia.

Essa relação entre o anúncio e a atitude responsiva do interlocutor é estabelecida por meio da frase: "VOCÊ NÃO IMAGINA DO QUE UMA DULOREN É CAPAZ", pois,

segundo pensamento coletivo, ser capaz de algo induz o sujeito ao sentimento de poder, instigando-o a querer usar/consumir um determinado produto ou serviço, o que é o foco das campanhas publicitárias, em geral. A linguagem corporal da modelo (mão na cintura) também revela uma relação de poder. Segundo site da revista Exame (abr/2017), a mão na cintura revela uma postura de poder e também de que toda a paciência foi perdida, ou seja, indica a intolerância frente a determinado contexto.

Os três elementos citados por Kress (2000) estão presentes nesse anúncio. A *materialidade* física se dá por meio das imagens, cores e textos escritos utilizados na campanha, e a *materialidade* não-física, se dá por meio dos fatores culturais e sociais implícitos no todo do anúncio. A interação com o mundo por meio do *modo* se dá pela mescla de linguagens que compõem o anúncio da Duloren, que são semioticamente articulados, para gerar o sentido do discurso proposto. A *mídia* do anúncio determina a quem o discurso será dito: aos possíveis compradores de lingerie, e de que forma isso será dito: por meio de anúncio publicitário (revistas, jornais, outdoors, etc.).

Segundo os elementos do projeto de atividade semiótica propostos por Cope e Kalantzis (2000), esse anúncio publicitário apresenta os Designs disponíveis, que são o texto verbal exposto, a imagem, as cores apresentadas e a diagramação da página. Esses elementos, ao serem lidos pelo sujeito, são levados ao Designing, ou seja, a um processo de recriação de sentido, a partir dos designs que já estavam disponíveis para o sujeito. O resultado é uma nova criação, o Redesign, uma recriação, representada e recontextualizada de acordo com o meio social e cultural que o indivíduo está inserido.

A intertextualidade proposta por Bazerman (2007), o dialogismo de Bakhtin (2011) e o pluriculturalismo proposto por Rojo (2013) estão presentes nesse anúncio, uma vez que esse texto se relaciona com outros, anteriormente constituídos em nossa sociedade. É devido a essa relação entre textos que o sentido dado à publicidade é possível. A cor vermelha utilizada na lingerie e na cruz é considerada uma cor quente em nossa sociedade e está associada ao poder, ao perigo, à guerra e à violência, bem como à paixão. É a cor do elemento fogo, do sangue e do coração humano. No contexto do anúncio analisado, a cor vermelha está intimamente relacionada à frase: “Pedofilia, não”, pois o termo “pedofilia” remete o sujeito à sensação de perigo e violência.

Em 2011, muitos casos de pedofilia envolvendo padres da igreja católica foram publicados por jornais e revistas de grande circulação, tais como G1, com a manchete: "Vítimas de pedofilia denunciam Papa ao Tribunal Penal Internacional"; Correio Braziliense: "Vítimas do padre acusado de pedofilia vivem com medo e reclusas", entre outros, incluindo O Estadão, Público.pt e diversos outros sites, de circulação nacional e internacional, que desde a época da campanha até os dias atuais continuaram publicando milhares de matérias sobre a pedofilia e temas relacionados. Há um número imensamente grande de processos judiciais, acusando padres da prática da pedofilia. É possível, também, perceber a revolta da sociedade, por conta da não resolução desses casos e da não punição dos criminosos.

A campanha da Duloren foi assertiva na escolha do local de criação da campanha. De acordo com Todorov (2006), há o encaixe dos discursos na intertextualidade percebida, pois a modelo de lingerie, que representa uma mulher sensual, e não uma criança indefesa, diante de um padre, que pode ser tentado a praticar atos criminosos, por conta de tentação eminente diante dele, uma mulher de lingerie, remete a outros discursos, como, por exemplo, os discursos sobre pedofilia. No entanto, a imagem da mulher expressa força e poder, devido às cores utilizadas: o cinza representa a neutralidade, a ausência de emoção, além de elegância e sofisticação, ou seja, uma mulher neutralizada de emoções, que não se deixa enganar por um possível criminoso, além de estar também de vermelho, que representa poder. A marca não poderia deixar de utilizar a cor cinza como representação da sofisticação e elegância das peças fabricadas. O cinza também está em harmonia com o céu nublado, que num contexto geral, leva ao significado de neutralidade perante o poder da igreja católica, visto que o céu nublado está em maior escala do que o próprio templo na imagem, devido à diagramação.

O padre está em primeiro plano, mas de costas, o que pode representar, no pensamento coletivo, a ideia de indiferença ou desrespeito diante do interlocutor, pois o padre está de costas para o público, mas está de frente para a modelo, que o enfrenta. Há o cruzamento de pensamentos histórico-sociais da sociedade, que transpõem a linguagem verbal, levando a outros significados, unindo simultaneamente a subjetividade com a comunicatividade, em um dialogismo que resulta na intertextualidade proposta por Kristevá (2005). A atitude do padre, de estar de costas para o público, pode estar relacionada à intertextualidade de que os padres

não sofreram consequência pelos seus atos criminosos. Poucos somente foram afastados das igrejas, mas não houve punição pelo crime de pedofilia.

Há, também, uma intertextualidade em relação à batina do padre. A cor preta é obtida pela mistura do vermelho, amarelo e azul, tons presentes em todo o anúncio. O preto também representa a ausência de cor ou ausência de luz, o que pode ser associado aos tristes crimes cometidos pelos padres, visto que a falta de escrúpulos pode ser representada pela falta de cor e luz na vida das pessoas.

Devido ao que foi exposto acima, afirma-se que o anúncio publicitário é multimodal, pois hibridiza diversas linguagens, como escrita, cores, imagens e diagramação, que corroboram para a criação de sentido desse gênero textual. Considera-se, assim, a multimodalidade dos gêneros e a necessidade do multiletramento dos sujeitos da esfera sócio-histórico-cultural envolvidos nos processos de comunicação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se demonstrar os elementos que constituem o texto multimodal, a partir dos elementos presentes no gênero discursivo abordado, tais como as várias linguagens presentes em um gênero híbrido, que o constitui como multimodal, bem como os recursos utilizados pelo interlocutor, que o colocam em uma atitude responsiva ativa, responsável pela criação do gênero e pela criação de sentido.

Com o objetivo de demonstrar como essas várias linguagens se dispõem no gênero discursivo publístico, por meio do dialogismo, dos designs disponíveis, da intertextualidade e das várias linguagens percebidas na publicidade analisada, para a construção do sentido do texto, conceberam-se os elementos que constituem os textos multimodais como de fundamental importância para que se crie significado e sentido. O sujeito está inserido num meio pluricultural e histórico-social e isso influencia nas suas escolhas e no sentido que dá ao mundo. Assim ocorre o dialogismo, sem o qual o sujeito atual não poderia compreender o mundo a sua volta.

Nesta pesquisa, foi possível mostrar, destacadamente, a mistura de linguagens, como o texto escrito, a imagem, as cores e a diagramação, harmoniosamente distribuídos em um

gênero discursivo, o publístico, para despertar no interlocutor sentidos e sentimentos, que o levam a criar significado. Por isso, conclui-se que esta pesquisa pode contribuir com a análise de outros gêneros do discurso, visto que considera-se todo texto multimodal, e com o avanço tecnológico, não há o que se negar das novas linguagens presentes na sociedade atual, que é cada vez mais pluri e multi, exigindo do sujeito leitor, não só o letramento, que já não é mais suficiente, mas o multiletramento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ______. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAZERMAN, Charles. Intertextualidades: Volosinov, Bakhtin, Teoria Literária e Estudos do Letramento. In: HOFFNAGEL, Judith; DIONISIO, Angela (Orgs.). *Escrita, gênero e interação social.* São Paulo: Cortez, 2007. p. 92-109.

REVISTA EXAME. *Campanha da Duloren relaciona vaticano com pedofilia*. Disponível em: <exame.abril.com.br/marketing/campanha-duloren-relaciona-vaticano-pedofilia-574932/>. Acesso em 18 jul. 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, M. Introduction: the beginnings of an idea. In.: ______. *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). *Gêneros Textuais:* reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-173.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*: Literacy learning and the desing of social futures. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRISTEVÁ, Julia. *Introdução à semanálise*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MELO, Rosineide. ROJO, Roxane. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In: Nascimento, Elvira L.; ROJO, Roxane H. R. (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.249-271.

PEREIRA, Mateus; FREITAS, Ernani Cesar. Hipergêneros e multiletramento no ensino de língua materna: uma experiência no uso das TICs em sala de aula. *Desenredo - Revista do*

Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 294-319.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane et al. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ______. ROJO, Roxane (Org.). Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SOBRAL, Adail. “Ver o mundo com os olhos do gênero”. In.: ______. *Do dialogismo ao gênero:* as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 115-133.

______. Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson S. (Orgs.). *Dialogismo:* teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 19-36.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*: Literacy learning and the desing of social futures. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas.* Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

G1. *Vítimas de pedofilia denunciam papa ao tribunal penal internacional*. Disponível em: <g1.globo.com/mundo/noticia/2011/09/vitimas-de-pedofilia-denunciam-o-papa-ao-tpi.html>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CORREIO BRAZILIENSE. *Vítimas do padre acusado de pedofilia vivem com medo e reclusas*. Disponível em: <www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/10/02/interna_cidadesdf,272300/vitimas-do-padre-acusado-de-pedofilia-vivem-com-medo-e-reclusas.shtml>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CAMINHOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS À ANÁLISE DA LITERATURA MARGINAL EM SÉRGIO VAZ

Sheila Vassoler[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

No trabalho ora em foco, propõe-se a análise das crônicas “A fina flor da malandragem” e “É agora ou nunca (It’s now or never)” do escritor e poeta de literatura marginal Sérgio Vaz. Publicadas em 2011 no livro *Literatura, pão e poesia* pela Global Editora, Vaz traz em sua obra, segundo Heloisa Buarque de Hollanda no prefácio do livro, “crônicas, às vezes em namoro com a poesia, às vezes claramente descritivas, quase contos, às vezes um espaço de opinião e indagação.” Ou seja, trata-se de um gênero totalmente contemporâneo.

A escolha do *corpus* de análise se deu por se identificar nas crônicas elementos linguísticos-literários pertinentes às questões da subjetividade na linguagem, através das categorias da enunciação de eu, tempo e lugar em Émile Benveniste, e ainda, a distinção entre personagem-pessoa e a construção da personagem na teoria de Beth Brait.

O objetivo é, além de apresentar as semelhanças e singularidades das teorias linguística e literária, buscar ainda, sob esses vieses, estabelecer divisões acerca da pessoa (autor) que escreve, no caso de Sérgio Vaz, do discurso que está no texto escrito, ou ainda, quando proferido por ele mesmo ao público. E também, identificar na crônica, buscando interpretá-la, as categorias de personagem, eu, tempo e lugar.

Metodologicamente, a análise caracteriza-se como bibliográfica sustentada no processo de investigação da teoria sobre personagem em Beth Brait presente no livro *A personagem* (1985). Assim como, na Teoria da Enunciação, mais especificamente sobre a subjetividade na linguagem de Émile Benveniste em *Problemas de Linguística Geral I* (2005).

Para tanto, na seção 1 apresenta-se um breve estudo sobre a literatura marginal sob o ponto de vista de Heloisa Buarque de Hollanda e Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, e também, sobre o escritor Sérgio Vaz. Na seção 2, desenvolvem-se os estudos teóricos de Beth Brait (1985), na instância literária. Na terceira seção, os estudos linguísticos de Émile

[i] Mestranda em Letras – Universidade de Passo Fundo. E-mail: 131921@upf.br.

Benveniste (2005) e, na quarta seção, constitui-se a análise desses elementos nas crônicas escolhidas.

2 LITERATURA MARGINAL: A ARTE FAZENDO HISTÓRIA

A Literatura Marginal busca expor uma realidade através de quem vive na periferia, à margem da sociedade. São textos escritos por moradores da periferia brasileira, os pertencentes a esse movimento têm como principal característica falar do cotidiano das favelas, tanto para os moradores, como forma de resistência, quanto para o público em geral. Tendo como principal marco na década de 90 o livro Cidade de Deus (escrito por Paulo Lins), sucesso de público e de crítica, adaptado para filme por Paulo Roberto Tonani do Patrocínio, hoje com 18 edições e traduzido em inúmeros países proporciona ao povo pobre ter voz e poder até escrever.

[i]Ferréz entende a busca de um lugar na série literária para aqueles que vêm da margem. E explica melhor: Literatura marginal é aquela feita por marginais mesmo, até por cara que já roubou, aqueles que derivam de partes da sociedade que não têm espaço. Mas adverte: “Quando a gente consegue alguma coisa por meio da arte, não quer dizer que a vamos sossegar. Temos é que organizar o nosso ódio, direcioná-lo para quem está nos prejudicando. Tudo o que o sistema não dá, temos que tomar”.

Comprometido com sua comunidade, Ferréz cria, com Mano Brown, o movimento DASUL, (usina cultural), tem um selo musical próprio e uma grife de moda chamada Irmandade (cultura hip hop) produzindo uma média de 300 peças por dia, a grife denuncia o sistema. Ferréz organizou ainda, na Revista Caros Amigos chamados “Literatura Marginal”, que reúne e divulga escritores da periferia, abrindo espaço para novos talentos locais.

O segundo livro de Ferréz, Manual Prático do Ódio, mais agressivo do que o primeiro, descreve o impasse de uma geração que “não mede consequências para buscar o que não teve” (sic). Uma geração marcada pelas sequelas deixadas pelo Estado e pela intensidade do impacto da mídia. Sobretudo, a inversão do lugar da violência. Em vez de ser tema da narrativa, a

[i] Ferréz é o nome artístico de Reginaldo Ferreira da Silva. Nasceu na cidade de São Paulo. É um romancista, contista e poeta. Ligado à corrente literatura marginal que trata de temas relacionados ao universo periferia. Ferréz já publicou diversos livros, entre eles Fortaleza da Desilusão (1997), Capão Pecado (2001), Amanhecer Esmeralda (2005) e Ninguém É Inocente em São Paulo (2006) 2011, Deus foi Almoçar. 2012, O Pote Mágico. É fundador do DaSul, grupo que promove eventos e ações culturais na região do Capão Redondo, ligados ao movimento hip-hop.

violência é apenas o entorno, a condição de vida de personagens comuns que, como nós, têm emoções, prezam a família, amam, têm ciúmes, fazem sexo e sonham com um futuro mais tranquilo.

[i]Para Heloisa Buarque de Holanda, a literatura também mostra algumas propostas e mudanças estruturais no sentido de sua criação e divulgação. É da tradição da série literária brasileira dar uma atenção significativa aos temas da miséria, da fome, das desigualdades sociais e, ultimamente, da violência urbana. Denúncia social, os gostos e a dor de uma ampla e diversificada gama de habitantes da favela, os "terríveis agentes da violência", iniciando um processo de aproximação entre a favela e o asfalto, sem recorrer a falsas colorações heroicas ou vitimizadas. É da tradição cultural, o engajamento político e o compromisso social do intelectual que desde muito cedo, engajou-se no movimento em defesa dos direitos humanos e da justiça social.

É neste sentido que as características e as estratégias das expressões artísticas vindas das periferias vêm surpreendendo como a grande novidade deste início de século, com o desejo de responder à exasperação da intolerância racial e às taxas crescentes de desemprego provenientes dos quadros econômicos e culturais globalizados.

2.1 Sérgio Vaz, um escritor-poeta da periferia

[3]Sérgio Vaz é do tempo em que ninguém ouvia o soluçar de dor em seu canto no Brasil. Do seu verso de revolta fez nascer, com o poeta Marco Pezão, a COOPERIFA, que tem como

[i] Heloisa Buarque de Hollanda, nascida em Ribeirão Preto (SP), em 26 de julho de 1939) é uma ensaísta, escritora, editora, crítica literária e pesquisadora brasileira. em 1939, projetou-se como figura-chave na crítica literária no Rio de Janeiro desde os anos 1970. Macunaíma, da literatura ao cinema 26 Poetas Hoje (org.), 1975, livro que reúne 26 poetas da geração mimeógrafo, ou "poesia marginal". Livros lançados: Impressões de Viagem, Cultura e Participação nos anos 60, Pós-Modernismo e Política, O Feminismo como Crítica da Cultura, Guia Poético do Rio de Janeiro. Asdrúbal Trouxe o Trombone: memórias de uma trupe solitária de comediantes que abalou os anos 70. Antologia Digital e Escolhas, uma autobiografia intelectual .Em 1975, organizou a antologia 26 poetas hoje, marco da Poesia Marginal - um grupo de poetas que se fez publicando artesanalmente os próprios livros e se apresentando em happenings e performances na noite carioca, à margem do mercado editorial e sob o peso da ditadura militar (1964-85)

[3] Paulistano de Minas Gerais, nasceu no Vale do Mucuri, perto do Vale do Jequitinhonha, é autor de sete livros que venderam, 1988 - Subindo a ladeira mora a noite (independente), 1991 - A margem do vento (independente), 1994 - Pensamentos vadios (independente), 2005 - A poesia dos deuses inferiores (independente), 2007 - Colecionador de Pedras (Global), 2008 - Cooperifa - Antropofagia Periférica (independente), 2011 - Literatura, pão e poesia (Global), 2016 - "Flores de Alvenaria " (Global) somados, 30 mil exemplares. Sérgio Vaz nasceu em Ladainha (Minas Gerais) em 1964. Promoveu em 2007 a Semana de Arte Moderna.

proposta formar leitores, evento que acontece todas as quartas-feiras em Piraporinha, periferia na zona Sul da capital paulistana, no Bar do Zé Batidão. Onde inaugurou um dos movimentos culturais e sociais mais ativos e importantes das periferias de São Paulo, os saraus.

O canto triste de Sérgio Vaz é denúncia de uma periferia que luta contra o genocídio da população negra e jovem, que pede espaços culturais em vez de delegacias e unidades da Fundação Casa, que grita por dignidade, que insiste em formar leitores e que constrói "a Primavera de Praga da periferia", como o poeta define os últimos dez anos de agitação cultural nas "quebradas".

"Em toda entrevista que faço falo da periferia, de sangue, violência, PCC, rolezinho, e nunca consigo falar do quanto eu gosto do Carlos Drummond de Andrade, do Neruda, do Lorca, da Cecília Meireles". Sendo que os escritores que mais o influenciaram foram Pablo Neruda, Gullar, Miguel de Cervantes, Julio Córtazar, Vargas Llosa, Gabriel Garcia Marquez. E que o livro "Dom Quixote" é a maior referência literária. E a poesia vira uma paixão. No entanto minha poesia e meu interesse diz Sérgio Vaz, começa a seguir o hip hop, parei de ver show do Chico e do Caetano, assim o rap deu o grito de independência da periferia, lembrado por Gil Gomes. Começou, aí, a nascer a mentalidade COOPERIFA. As metáforas, nos dias de hoje, não caem tão bem, vivemos um momento em que as questões devem estar colocadas mais às claras, vivemos outro tipo de censura.

Palavras de Sergio Vaz: "Precisamos de mais gente lendo, e essas pessoas só vão ler se conseguirem se identificar com o que está sendo dito. Sou um poeta de rua. Um sonhador. Escrevo a favor dos nossos."

3 PERSONAGEM VERSUS PESSOA E A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS

Busca-se nesta seção apresentar um estudo sobre personagem e pessoa desenvolvido por Beth Brait no seu livro teórico *A personagem* (1985). Entende-se que para os leitores menos críticos, a relação entre personagem e pessoa é vista sem distinção, ou seja, entendem os personagens ficcionais como pessoas da vida real. Brait teoriza de forma exemplificada, como entender que esses seres de ficção, que possuem vida ficcional, não existem a não ser nas narrativas.

O difícil problema da relação entre personagem-pessoa pode ser inicialmente entendido através do Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem, organizado por Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov, o qual explica que:

> Chegaram mesmo a escrever "biografias" de personagens, explorando partes de sua vida ausente do livro ("O que fazia Hamlet durante seus anos de estudo?"). Esquece-se que o problema da personagem é antes de tudo lingüístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é "um ser de papel. Entretanto recusar toda relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção." (apud BRAIT, 1985, p. 10).

Compreende-se que somente no texto, ou seja, através do fator linguístico, de palavras de fato, que as personagens podem *representar* pessoas através das modalidades de ficção. Portanto, para saber a respeito de personagens, precisa-se encarar a construção do texto, e só assim entender a "vida" desses seres de ficção, e ainda de personagens que representam uma realidade exterior ao texto. Para entender melhor essa relação, Brait (1985) estabelece que a personagem é um habitante da realidade ficcional, e que assim como sua matéria, seu espaço, são diferentes da matéria e do espaço dos seres humanos. A autora reconhece, além disso, que essas duas realidades mantêm um íntimo relacionamento. As questões pertinentes para o melhor entendimento dessas relações seriam as seguintes para a autora:

> De que forma o escritor, o criador da realidade ficcional passa da chamada realidade para esse outro universo capaz de sensibilizar o receptor? Que tipo de manipulação requer esse processo capaz de reproduzir e inventar seres que se confundem, em nível de recepção, com a complexidade e a força dos seres humanos? (BRAIT, 1986, p.12).

Brait utiliza exemplificações durante sua teoria para responder a essas questões. Como primeiro exemplo para pensar nessas relações, a autora traz uma forma de reprodução da realidade, a linguagem fotográfica, mais especificamente o retrato três por quatro, aceita como uma maneira bem "objetiva" de captar o real, pois reproduz a imagem de uma pessoa. Garante, assim, a identidade da pessoa *retratada.* Assim, segundo Brait (1985, p. 13): "essa 'presença de uma ausência', esse testemunho irrespondível de uma existência não pode ser confundido com a pessoa. Papel e gradações de branco e preto, [...] são criações que a habilidade humana inventou para representar, simular o real." Entende-se que existe semelhança com o real, pois reside no registro de uma imagem, flagrada num dado momento, sob um determinado ângulo e

sob determinadas condições de luz, mas, mesmo assim, existe um limite entre a reprodução fiel da realidade e a simulação do real.

Na seção "A construção da personagem", Brait (1985) apresenta o escritor como um bruxo, que dosa poções e as mistura em um caldeirão mágico para engendrar suas criaturas. Essas que podem ser tiradas tanto de sua vivência real ou imaginária, como dos sonhos e pesadelos; atingida somente através de um jogo de linguagem, ou seja, através do texto que seria segundo a autora, o produto final dessa bruxaria. Nesse sentido, de acordo com Brait (1985, p.52): "é possível detectar numa narrativa as formas encontradas pelo escritor para caracterizar as personagens, sejam elas encaradas como pura construção linguístico-literária ou espelho do ser humano." O texto sendo o único dado concreto é capaz de fornecer os elementos utilizados pelo escritor para dar consistência à sua criação e estimular as reações do leitor.

Para Brait (1985) a caracterização de personagens esbarra na questão do narrador, esse que está sempre presente em textos narrativos. Para tanto, sabendo-se do caráter parcial que uma análise da personagem dispõe, já que na análise literária nem sempre a obviedade é declarada, pretende-se aqui explicitar através da teoria de Brait dois modos de análises compatíveis com o corpus escolhido, a primeira: "A personagem é a câmera" e a segunda: "Apresentação da personagem por ela mesma".

A narrativa pertencente à categoria "A personagem é a câmera", é conduzida por um narrador em primeira pessoa, que também é uma personagem envolvida com os acontecimentos narrados. Nesse processo segundo Brait (1985), o escritor seleciona os recursos para descrever, definir, construir os seres fictícios, que dão a impressão de vida e que chegam ao leitor através de uma personagem. Assim, vê-se tudo através da perspectiva da personagem, que arca com a tarefa de "conhecer-se" e expressar esse conhecimento. De acordo com Brait (1985, p.61):

> Se essa forma de caracterização e criação de personagens for encarada do ponto de vista da dificuldade representada para um ser humano de conhecer-se e exprimir para outrem esse conhecimento, então seremos levados a pensar que esse recurso resulta sempre em personagens densas, complexas, mais próximas dos abismos insondáveis do ser humano. [...] teremos que admitir que esse recurso ajuda a multiplicar a complexidade da personagem e da escritura que lhe dá existência.

Entende-se que as personagens criadas pelo escritor, quando representadas sobre esse ponto de vista, se assemelham com as vivências do próprio ser humano, tornando-as mais complexas e de fato, mais "reais".

Já na "Apresentação da personagem por ela mesma", definição atribuída pela autora, a personagem expressa a si mesma, expondo a interioridade de forma a diminuir a distância entre o escrito e o "vivido", de maneira a expor como a consciência percebe o mundo. Por meio desse recurso, segundo Brait (1985, p.62), "a caracterização da personagem num tempo passado que é recuperado pela narrativa funciona como uma maneira sutil, um pretexto para mostrar o presente e as nuances da interioridade." Ou seja, a personagem através da narração, mostra-se a si mesma.

Percebe-se, assim, a importância do escritor na criação desses seres que norteiam as narrativas, e que consegue criar através da sensibilidade, personagens capazes de habitar a criação verbal, e servirem de delírio aos receptores. Todas essas questões pertinentes à análise literária sob o viés da personagem compõem técnicas escolhidas e combinadas pelo escritor, a fim de possibilitar a existência de suas intenções.

4 A SUBJETIVIDADE NA INSTÂNCIA DO DISCURSO

Sabe- se da complexidade presente na Teoria da Enunciação desenvolvida pelo linguista francês Émile Benveniste, ou seja, das particularidades de cada conceito, e ainda, dos textos nos quais pesquisadores trazem a ideia de modelo inacabado. Nessa perspectiva, o estudo pretende trazer alguns conceitos básicos necessários para a análise do *corpus* escolhido, com o intuito de refletir acerca da subjetividade no discurso.

No texto "Da subjetividade na linguagem" presente no livro *Problemas de Linguística Geral I* (2005), a ideia de que nem o homem, nem o locutor são o "sujeito" parece ser levantada pelo teórico, pois "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito." (BENVENISTE, 2005, p. 286). Ou seja, traz a ideia de que é só *na* e *pela* enunciação que "existe" um sujeito, que através da subjetividade humana se instaura no texto. Não há, então, um sujeito antes da enunciação, ou exteriormente a ela.

Já que a linguagem está na natureza do homem, Benveniste (2005, p. 285) estabelece: "para que a palavra assegure a 'comunicação', é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas a atualização." Entende-se por *palavra* no contexto da teoria, o texto, o qual através da linguagem se constitui em discurso.

A subjetividade em Benveniste (2005), que se determina pelo status linguístico da "pessoa", diz respeito ao *ego,* do seguinte modo:

> Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. [...], não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. (BENVENISTE, 2005, p.286)

Esse conceito de subjetividade na teoria benvenistiana, suscita outra relação, a de intersubjetividade. Sim, pois já que a subjetividade só existe pela pessoa denominada *eu* no discurso, o outro conceito, se estabelece na interação entre esse *eu* e um *tu.*

De acordo com Benveniste (2005, p.286): "A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito,* remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso." Entende-se o locutor como o *tu*, que tendo a posse do discurso do *eu* atualiza novamente o discurso, e assim, torna-se o *eu*. Por isso, a ideia de que cada locutor "se apresenta como sujeito", pois ele não é fixo, se tornando sempre um novo *eu*. Percebe-se que isso só é possível, pela forma como a linguagem está organizada.

Para Benveniste (2005) a subjetividade na linguagem dá-se por meio dos pronomes pessoais e, também, por meio de outras classes de pronomes. Para ele são indicativos da *dêixis:* demonstrativos, advérbios, adjetivos, que contribuem com as relações espaciais e as temporais. Para isso, eles "têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia." (BENVENISTE, 2005, p.288). Compreende-se que, em cada enunciação que um *eu* se enuncia a um *tu,* em um dado tempo, e em um dado lugar, apreende-se uma renovação de produção de discurso, já que eles só podem ser definidos na instância mesma da enunciação, pois são singulares na linguagem; especialmente na forma temporal, na qual o "presente" se estabelece como um dado linguístico: "[...] não há outro critério nem outra expressão para indicar 'o tempo em que se *está*' senão tomá-lo como 'o tempo em que se *fala*'." (BENVENISTE, 2005, p.289).

Desse modo, a subjetividade é revelada na temporalidade humana através da linguagem, criando assim, segundo o autor a categoria de pessoa.

No capítulo 18, intitulado "Estrutura das relações de pessoa no verbo", presente no mesmo livro, Benveniste (2005) estabelece que o verbo junto com o pronome submete a categoria de pessoa. Não objetiva-se refletir aqui, todos os pontos levantados pelo autor na teoria, apenas a questão referente a *nós* instituída nesse capítulo. De acordo com Benveniste (2005, p.257, 258): "[...] a predominância de "eu" é aí muito forte, a tal ponto que, em certas condições, esse plural pode substituir o singular. [...] o "nós" anexa ao "eu" uma globalidade indistinta de outras pessoas." Compreende-se que o *eu* passa por esse processo de amplificação da pessoa no discurso, tornando-se um *nós*. Há assim, segundo o autor, uma distinção entre pessoa estrita (= "singular") e pessoa amplificada (= "plural").

5 ANÁLISE

Procura-se neste esboço de análise, discutir os estudos desenvolvidos sobre personagem-pessoa, relacionando-os com a crônica "A fina flor da malandragem" retirada do livro *Literatura, pão e poesia* (2011). O texto escolhido demonstra as estratégias usadas por Sérgio Vaz para criar o mundo da ficção, e sua escolha, neste momento, prende-se ao interesse em verificar as estratégias que o autor utiliza para reinventar a realidade, transportando sua visão de mundo ao leitor e fazendo-o, por essa ilusão, reportar-se à chamada realidade literária. Para tanto, a crônica é a seguinte:

A fina flor da malandragem
(fevereiro/ 2011)

Duzão é piloto, o que dá fuga a essa malandragem. Na madrugada, a bordo de um Mercedes, dirige certo por vias tortas.
Aninha já passou o ferro em várias madames, dizem por aí que pra mais de vinte.
Cabeção tem olhar de rapina e um iceberg no coração, quando entra no banco já vai direto ao caixa.
Colorau não age na quebrada, gosta de fazer mansão.
Lu ganha a vida distribuindo suas ideias através de um pó comprimido, a molecada fica alucinada. Nada contra quem mexe, mas ela nunca meteu a mão no pó dos outros.
Vavá não pode ver carro parado que leva, se não der na chave, leva nas costas.
Lourival mete o cano desde criança, o pai se virava no alicate, e nunca teve medo de cerca elétrica.
Como teve problemas de berço, Mariana pega o filho dos outros e devolve por uma quantia mínima.

Julião põe medo em muita gente, também pudera, já enterrou vários com uma pá na mão.
Salete limpou a casa de Sonia, quem deu a fita foi a Rose, que, se bobear, limpa até a casa dos parentes.
Marcio resgatou Sales da cadeia e saiu do presídio pela porta da frente, ninguém fez nada.
Elizabeth quase não ri, é uma espécie de gerente da boca, na rua dizem que ela é a patroa.
Nego Jan vende tudo que pega: relógio, TV, DVD, eletrodomésticos em geral, carro, moto, corrente de ouro, roupa de marca e demais mercadorias. Sua lábia é mais afiada que lâmina de gigolô.
Zoio tem problemas com a injustiça e está no semiaberto, passo o dia na oficina e à noite dorme no terceiro andar. Quando podem, Guida e Preto Will, parceiros de caminhada, o visitam no domingo.
Luciana não tem medo de sangue, já ajudou a cortar vários desconhecidos, muitos cagam de morrer na mão dela.
Wilsinho não tem medo de nada, já passou o revólver até no carro da polícia.
As pessoas acima são suspeitas de ter a coragem de trabalhar e enfrentar o dia a dia com a dignidade que só o sofrimento ensina, e, por mais simples que sejam, nunca se evadiram da responsabilidade de lutar.
A malandragem fica por conta de quem lê.

Entende-se que a literatura marginal pensada, desenvolvida e escrita por Vaz, aparece em livros que representam por meio de palavras poéticas, a vida da periferia na qual vive em São Paulo, e ainda, que tem como inspiração, como ele mesmo diz: “histórias de um povo lindo e inteligente”. Sabe-se, além disso, do projeto instaurado em sua comunidade, com o nome de Cooperifa, e também, que é através dos encontros semanais que assim como outros tantos escritores, Vaz também ouve e fala seus poemas. Ao atribuir relação com os estudos de Brait (1985), entende-se o processo criativo desenvolvido através da linguagem literária, como uma criação única e que faz de Vaz um criador de seres de ficção. Mesmo retratando suas vivências, os percalços, as lutas e as barreiras enfrentadas por ele ou pelas pessoas reais à sua volta, a partir do momento em que transforma essa realidade através da sua escrita, passa a criar personagens com “vida” ficcional. Mesmo sendo uma crônica, que é um gênero que retrata as vivências ou fatos vividos pelas pessoas, por passar por um processo de escrita, de linguagem, só é uma reprodução, uma invenção do real, e não o real.

Todos os nomes presentes na crônica relatam, em primeira instância, a denominação de personagens que estariam envolvidos em uma série de situações ilegais, e que ao longo da leitura, essas mesmas situações criam para o leitor uma quebra de expectativa, fazendo com que as personagens que pareciam criminosas, se tornassem na verdade, “suspeitas de terem a coragem de trabalhar”. Isso só ocorre através do processo de escrita criativa de Vaz. Segundo Brait (1985), entende-se que o problema da personagem é, antes de tudo, linguístico, que não

existe fora das palavras, que a personagem é um ser de papel. Não se pretende excluir toda relação entre personagem-pessoa, mas admitir que as personagens de Vaz *representam* pessoas, segundo as modalidades próprias da ficção.

Portanto, para conhecer a realidade retratada por Vaz, as personagens criadas como: a Lu, a Aninha, o Duzão representam criações que a habilidade humana inventou para representar, simular o real. Entende-se que existe semelhança com o real, pois a crônica retrata os pré-conceitos existentes quando se tratam de pessoas que vivem ou trabalham na periferia, mas existe um limite entre a reprodução fiel da realidade e a simulação do real.

Depois de realizada todas as inferências acerca de personagem-pessoa com as contribuições de Beth Brait, e ter-se estabelecido que as personagens na crônica analisada não são de fato pessoas reais, mas sim, retratações, representações através de um processo de escrita, estabelece-se abaixo a análise da crônica "É agora ou nunca (It's now or never)" referente a subjetividade na linguagem, através dos conceitos de pessoa e tempo de Benveniste (2005), e também, dos conceitos "A personagem é a câmera" e "Apresentação da personagem por ela mesma" desenvolvidos por Brait (1985). A crônica em análise é a seguinte:

> É agora ou nunca
> ("It's now or never")
> (agosto/ 2017)
>
> Escrevo este artigo no mesmo dia em que a morte do cantor Elvis Presley completa trinta anos. O rei do rock, como é conhecido, recebe todas as homenagens possíveis, dignas de uma autêntica majestade. Dizem os mais fanáticos fãs que "Elvis não morreu", vive na Argentina e torce para o Boca Juniors.
> Não sou um conhecedor de sua obra, conheço uma música aqui, outra ali, enfim, nada que me credencie para falar dele. Para falar bem a verdade, sou muito mais Raul Seixas. Mas não é sobre os astros que eu queria escrever, e sim sobre a nossa relação com a morte. Ou sobre a vida, como queiram.
> Por que será que é tão difícil para nós aceitarmos que um dia a vida acaba? Por será que não aceitamos a hipótese de que um dia as pessoas de que a gente mais gosta não estarão mais ao nosso lado? Deve ser porque vivemos com a ideia de que somos eternos. Deve ser por isso que somos tão mesquinhos em relação à felicidade.
> E por nos acharmos eternos, quase não damos valor aos pequenos detalhes da vida. Deve ser por isso que quase não dizemos "Bom dia", como se, de fato, o dia nunca fosse acabar.
> Deve ser por isso que nunca dizemos o quanto gostamos das pessoas. Como se todas as pessoas já soubessem disso.
> Deve ser por isso que nunca dizemos "Por favor" ou "Muito obrigado". Como se gentileza fosse mera obrigação.
> Já percebeu que as pessoas só falam em aproveitar a vida quando estão no velório de algum conhecido?
> E acreditar ou não em Deus não tem nada a ver com isso, a gente morre e pronto, ou ponto-final. A vida acaba. Todo mundo morre.

> Desculpe se sou eu que está te dizendo isso, mas você vai morrer. Quando? Boa pergunta. Pode ser daqui cinco minutos ou daqui a cem anos, sei lá. O mais importante é que você saiba disso, mesmo que te prometam o céu ou te condenem ao inferno, um dia você não estará mais entre os que te rodeiam.
> Eu, você, ou quem quer que seja, podemos retardar a morte, mas jamais podemos evitá-la. E nem adianta fazer o sinal da cruz ou bater na madeira três vezes. Nós vamos morrer, é fato.
> Mas há uma coisa que a gente ainda não pode fazer, que é escolher como é que a gente quer viver. Só a gente pode escolher como queremos ser lembrados um dia. Só a gente pode colocar o polegar na história, ou não. E isso não tem nada a ver com a morte, tem a ver com a vida.
> Elvis não morreu, você também não.

Um primeiro aspecto que merece observação é a instanciação de um narrador-personagem. O narrador segundo Brait (1985) está sempre presente em textos narrativos. Tal característica textual remete ao conceito denominado pela autora de: “A personagem é a câmera”, ou seja, o narrador-personagem, que não está determinado ao certo quem seja, conduz o leitor através da prosa em primeira pessoa aos acontecimentos narrados. Nesse processo, o escritor Vaz selecionou os recursos para descrever, definir, construir os seres fictícios, que dão a impressão de vida e que chegam ao leitor através de uma personagem. Assim, vê-se tudo através da perspectiva da personagem, que arca com a tarefa de “conhecer-se” e expressar esse conhecimento. Ou seja, o narrador-personagem está mostrando, como com uma câmera, a possibilidade de aproveitar mais a vida e as pessoas, pois de fato todos vão morrer. Esse tipo de personagem se assemelha com as vivências do próprio ser humano, tornando-as mais complexas e de fato, mais “reais”.

Pensando na questão da “Apresentação da personagem por ela mesma”, percebe-se na crônica que a personagem expressa a si mesma, expondo a interioridade de forma a diminuir a distância entre o escrito e o “vivido”, de maneira a expor como a consciência percebe o mundo, como um pretexto para mostrar o presente e as nuances da interioridade. Ou seja, a personagem através da narração, mostra-se a si mesma, como alguém importante no mundo, capaz de colocar o polegar na história.

Nesse sentido, para uma análise linguística-literária, afim de uma melhor interpretação da crônica, busca-se pensar através das categorias da Enunciação, a singularidade da experiência humana, revelada através da linguagem. A ideia de narrador-personagem desenvolvida na Teoria Literária abre lugar na linguística para a ideia de transformação do locutor em sujeito. Ou seja, traz a ideia de que é só *na* e *pela* enunciação que “existe” um sujeito,

que através da subjetividade humana se instaura no texto. Não há, então, um sujeito antes da enunciação, ou exteriormente a ela. Portanto, Sérgio Vaz não é o sujeito, o sujeito é a marca do *eu* constituída na linguagem em discurso.

A crônica de Vaz aos leitores revela um ensinamento de vida de um *eu* a um *tu:* “Desculpe se sou eu que está te dizendo isso, mas você vai morrer.” Há um *eu* que se instancia na língua, e que instaura um *tu* diante de si: “O mais importante é que você saiba disso, mesmo que te prometam o céu ou te condenem ao inferno, um dia você não estará mais entre os que te rodeiam”; “Elvis não morreu, você também não”, segue chamando a atenção do leitor, o qual pretende alcançar. A subjetividade expressa pelo *eu*, que se determina pelo status linguístico da “pessoa” diz respeito ao *ego*, “como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. [...], não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem.” (BENVENISTE, 2005, p.286). Esse conceito de subjetividade na teoria benvenistiana, suscita outra relação, a de intersubjetividade. Sim, pois já que a subjetividade só existe pela pessoa denominada *eu* no discurso, o outro conceito, se estabelece na interação entre esse *eu* e o *tu*.

Entende-se o locutor como o *tu*, que tendo a posse do discurso do *eu* atualiza novamente o discurso, e assim, torna-se o *eu*. Por isso, a ideia de que cada locutor se “apresenta como sujeito”, pois ele não é fixo, se tornando sempre um novo *eu*. Percebe-se que isso só é possível, pela forma como a linguagem está organizada. Na leitura há uma passagem de um locutor-leitor a um sujeito-leitor. Esse ato de ler, num outro momento o mesmo texto é, ele mesmo, um novo texto.

A crônica foi enunciada em uma temporalidade determinada, um aqui-agora, ou seja, em agosto de 2017, o dia da semana apenas está inferido através da primeira linha do discurso: “Escrevo este artigo no mesmo dia em que a morte do cantor Elvis Presley completa trinta anos”, portanto, o dia 16 desse mês e desse ano. Esses dados provenientes do discurso “têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia.” (BENVENISTE, 2005, p.288). Portanto, compreende-se que em cada nova leitura que um *eu* se enuncia a um *tu*, em um dado tempo, e em um dado lugar, apreende-se uma renovação de produção de discurso, já que eles só podem ser definidos na instância mesma da enunciação, pois são singulares na linguagem;

especialmente na forma temporal, na qual o "presente" se estabelece como um dado linguístico: "[...] não há outro critério nem outra expressão para indicar 'o tempo em que se *está*' senão tomá-lo como 'o tempo em que se *fala*'." (BENVENISTE, 2005, p.289). Desse modo, a subjetividade é revelada na temporalidade humana através da linguagem, criando assim, segundo o autor, a categoria de pessoa.

A instauração do *nós* nos seguintes fragmentos: "Por que será que é tão difícil para nós aceitarmos que um dia a vida acaba?"; "Nós vamos morrer, é fato.", reflete a ideia defendida por Benveniste (2005) de que o *eu* está em *nós* tão presente, que esse plural pode substituir o singular. Assim, o *nós* anexa ao *eu* uma globalidade indistinta de outras pessoas. Ou seja, o *nós* enunciado pelo *eu* no discurso é um *nós* diferente a cada leitura dessa crônica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se o percurso inicial desse estudo, como um caminho para novos estudos e descobertas acerca das possibilidades de pesquisa de dois campos distintos e ao mesmo tempo compatíveis nas suas teorias, que são a literária e a linguística. Ainda existem poucos estudos sobre a literatura marginal, mas entende-se a escrita de Sérgio Vaz como uma literatura contemporânea, que hora se faz em verso, hora em prosa, traduzindo a realidade das pessoas e encantando assim, seus leitores nas estrelinhas de sua arte.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri: revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

BRAIT, Beth. *A personagem.* 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia.* São Paulo: Global, 2011.

CENOGRAFIA E *ETHOS* DISCURSIVO: UMA ANÁLISE DE POEMAS DE BANDEIRA E BARROS À LUZ DA TEORIA DE DOMINIQUE MAINGUENEAU

Silvani Lopes Lima[i] (IFRS)

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, as teorias enunciativo-discursivas propostas por diferentes estudiosos do discurso têm se mostrado úteis para a análise de discursos que circulam nos mais diversos espaços sociais. No caso do discurso literário, a aplicação de tais teorias tem sido cada vez mais frequente, possibilitando uma análise aprofundada, capaz de ir além de uma leitura superficial ou mesmo intuitiva do texto, permitindo que, através de marcas específicas, se possa denotar, por exemplo, cenografias e *ethé* constituintes de diferentes enunciações.

Neste trabalho, empreendemos analisar dois poemas da literatura brasileira à luz da análise do discurso de linha francesa proposta pelo linguista Dominique Maingueneau, buscando verificar o funcionamento no texto poético dos conceitos de cenografia e *ethos* discursivo. Nesse sentido, selecionamos dois conhecidos poemas pertencentes aos poetas modernistas e/ou contemporâneo Manuel Bandeira e Manoel de Barros. Aquele da primeira geração modernista; este que começa a escrever na chamada terceira geração modernista e produz até a contemporaneidade.

A escolha dos textos justifica-se diante da consagrada crítica literária de ambos os poetas e, mais especificamente, dos poemas escolhidos, ambos de valor estético inquestionável. Maingueneau, por sua vez, que tem se debruçado largamente sobre textos literários, apresenta uma teoria pertinente ao corpus de análise escolhido.

Desse modo, buscamos investigar em que medida a análise do discurso mostra-se útil para melhor compreender e analisar a discursividade que permeia textos poéticos, em específico na descrição da cenografia e *ethos* discursivo, possibilitando uma interação entre as áreas da Linguística e da Literatura. Para isso, partindo de um recorte bibliográfico, encetamos um

[i] Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Ibirubá. Mestre em Letras pela UFSM e doutoranda em Letras pela UPF. E-mail: slopeslima@gmail.com

estudo descritivo do *corpus* selecionado e sua posterior análise por meio de uma abordagem de cunho qualitativo.

2 MAINGUENEAU E O MÉTODO ENUNCIATIVO-DISCURSIVO

Nesta seção buscamos apresentar os principais conceitos que servirão como dispositivos de análise do *corpus* selecionado para este estudo.

2.1 Os Gêneros de Discurso e seus Modos de Agrupamento

Maingueneau (2015, p. 66-67) comenta que um gênero de discurso pode entrar em três modos de agrupamento, conforme o ponto de vista que se queria privilegiar: a “esfera de atividade”, o “campo discursivo” e o “lugar de atividade”.

Sendo assim, um gênero pode estar relacionado a diferentes “esferas de atividade”, segundo o que se queira analisar. Além disso, uma esfera não é um espaço homogêneo, podendo apresentar um “núcleo” e uma “periferia”. O núcleo é constituído de gêneros do discurso que aparentam estar mais próximos da finalidade a que a esfera é associada. Desse modo, entende-se que o núcleo do discurso literário, por exemplo, sejam os gêneros em que o autor se dirige ao público (romances, peças de teatro, poemas, etc.), mas há inúmeros outros considerados periféricos, como críticas de jornais, correspondência entre autores e editoras, entre autores e leitores, entre outros.

Sobre os “campos discursivos”, Maingueneau (2015) observa que apenas algumas esferas de atividades são submetidas a uma lógica de campos discursivos, como, por exemplo, o discurso religioso e o discurso político. Nessas esferas se confrontam diversos posicionamentos, de modo que os enunciados se relacionam com a construção e a preservação de identidades enunciativas que estão em relação de concorrência (em sentido amplo, pois sua delimitação não passa necessariamente por um confronto aberto). Os campos discursivos não são estruturas estáticas, estando, pois, os posicionamentos em situação de concorrência (disputa de forças), cada um visa modificar as relações em seu benefício.

Maingueneau (2015) destaca ainda que a maioria dos gêneros de discurso é produzida e consumida em lugares institucionais (um hospital, uma escola, uma prefeitura, etc.), são os

chamados “lugares de atividade” e que, para explorar a noção de lugar de atividade, o analista do discurso deve estabelecer os seus limites.

Esses dois últimos modos de agrupamento, por ora, não nos interessam, uma vez que o nosso objetivo de pesquisa é a “esfera de atividade” literatura, por meio do discurso literário, com ênfase no gênero poesia. Com esse objetivo, na próxima subseção nos propomos a melhor compreender o que é e como se constitui a cena da enunciação.

2.1.1 Cena da enunciação: os gêneros de discurso em cena

Maingueneau destaca que o termo gênero de discurso recobre o conjunto das atividades decorrentes do regime instituído e que, para aprofundar o seu estudo, é preciso abordá-lo em termos de “cena da enunciação”. A cena da enunciação é composta de um “quadro” e de um “processo”, é um espaço bem delimitado no qual são representadas as peças e as sequências das ações, verbais e não verbais, que habitam esse espaço. Sendo assim, “o discurso pressupõe certo quadro, definido pelas restrições do gênero, mas deve também gerir esse quadro pela encenação de sua enunciação”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 117).

A cena de enunciação de um gênero de discurso não é um bloco compacto, fazendo interagir três cenas: a cena “englobante”, a cena “genérica” e a “cenografia”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 117-120). A cena englobante corresponde ao “tipo de discurso” resultante de um recorte de um setor da atividade social. Salienta-se que, a partir do momento em que um texto é conservado e reempregado em um novo contexto, ele pode decorrer de cenas englobantes diferentes daquela que foi sua enunciação original. Assim como um texto também pode participar de duas cenas englobantes ao mesmo tempo.

As cenas “genéricas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 121-122) funcionam como normas que suscitam expectativas e, a cada gênero, são associadas a uma ou mais finalidades, papéis para os parceiros, um lugar apropriado para seu sucesso, um modo de inscrição na temporalidade que atua em diversos eixos, um suporte, uma composição e um uso específico de recursos linguísticos.

Entretanto, para dar conta da singularidade do texto, não bastam as normas constitutivas da cena genérica. O ato de enunciar requer que se construa sobre essa base uma encenação

singular da enunciação, uma “cenografia”. A cenografia pode se apresentar em duas modalidades distintas: “exógena” (importada de outra cena genérica) e “endógena” (não pressupondo a sobreposição de outra cena genérica). (MAINGUENEAU, 2015, p. 119).

Maingueneau (2015, p. 126-127) ressalta que a relação entre cena genérica e cenografia varia em função dos gêneros de discurso envolvidos. Propõe, então, uma tipologia, distinguindo diversos “modos de genericidade”. Os gêneros instituídos de modo (1) são pouco ou nada sujeitos a variações (por exemplo, carta comercial, relatórios de polícia, lista telefônica, etc.), sendo a cenografia endógena assim imposta pela cena genérica. Os gêneros instituídos de modo (2) são gêneros rotineiros para os quais o locutor deve elaborar a cada vez uma cenografia endógena singular (jornais televisivos, por exemplo, podem sofrer variação cenográfica endógena singular). Nos gêneros instituídos de modo (3), a própria natureza do gênero exige que sua produção recorra a uma cenografia exógena (no caso de um texto publicitário, por exemplo, não se pode prever através de qual cenografia ele será enunciado). Os gêneros instituídos de modo (4) são aqueles aos quais o autor associa uma etiqueta (“meditação”, “tratado”, “confissão”, etc.) que dá sentido à atividade discursiva, especificando a que título o texto deve ser recebido pelo destinatário.

O teórico francês destaca, entretanto, que esses diversos modos de genericidade não se sobrepõem aos recortes do discurso por esferas de atividade. O discurso literário, por exemplo, abriga gêneros resultantes de diversos modos de genericidade. (MAINGUENEAU, 2015, p. 128).

Dando sequência à compreensão dos conceitos mais importantes para o nosso estudo, na próxima subseção abordaremos a formulação de *ethos* discursivo proposta por Maingueneau.

2.2 *Ethos*: Construção da Imagem de Si por meio do Discurso

Sobre o conceito de *ethos*, podemos partir da definição trazida por Charaudeau e Maingueneau (2012, p. 220) como “a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário”. Nesse sentido, Maingueneau (2010) lembra que a noção de *ethos*, desde o grego, serve a diversas abordagens (retórica, moral, política, música, etc.). Assim que alguém toma a palavra, algo da ordem do *ethos* se manifesta, e esse locutor

ativa no destinatário uma certa representação de si, a qual se busca controlar de modo consciente ou inconsciente. Pode-se, dessa maneira, afirmar que o *ethos* é coextensivo a toda enunciação.

Retomando estudos sobre o assunto, o autor reforça a sua ideia de *ethos* como articulação de corpo e discurso, no sentido de que a instância subjetiva que se manifesta através da enunciação se concebe como uma "voz" associada a um "corpo enunciante" sócio-historicamente especificado. Assim, o *ethos* discursivo remete a uma maneira de circular no espaço social e, nesse sentido, o poder de persuasão do discurso se relaciona com o modo como este leva o destinatário a partilhar de certo movimento de um corpo. As "ideias" suscitam a adesão do leitor através de uma "maneira de dizer" que é também uma "maneira de ser". (MAINGUENEAU, 2010, p. 193-194).

O teórico ressalta que um texto não tem como finalidade a simples contemplação, é sempre uma enunciação ativa, dirigida a um coenunciador, que se quer mobilizar, fazendo-o aderir a certo universo de sentido. (MAINGUENEAU, 2012, p. 266). Nesse sentido, a própria enunciação é que ativa um determinado *ethos* e não um saber extradiscursivo sobre o enunciador. O que significa dizer que é a partir da sua interioridade que o *ethos* caracteriza esse locutor, ou ainda, que "o destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo características que são na realidade intradiscursivas, porque estão associadas a um modo de dizer." (MAINGUENEAU, 2012, p. 268).

Tomando como base a definição proposta por Aristóteles na *Retórica*, Maingueneau (2012, p. 269) aponta algumas teses sobre a noção de *ethos*, esclarecendo que este é uma noção discursiva, construída por meio do discurso e não uma imagem do locutor exterior à fala; está ligado, de maneira intrínseca, a um processo interativo de influência sobre o outro; e é uma noção intrinsicamente híbrida, um comportamento socialmente avaliado que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação específica, dentro de um conjuntura sócio-histórica.

A noção de *ethos* envolve múltiplas dificuldades, pois embora ele esteja intimamente ligado ao ato de enunciação, o público constrói também representações de *ethos* do enunciador antes mesmo de ele começar a falar. Daí ser possível falar em *ethos* "discursivo" e *ethos* "pré-discursivo" ou "prévio". No caso da literatura, como um escritor é de modo geral uma personalidade pública, mesmo quando ele se recusa a se apresentar, mostra, mediante as pistas

que deixa transparecer, alguma coisa da ordem do *ethos*. (MAINGUENEAU, 2012, p. 269-270).

Assim, o *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores, o *ethos* pré-discursivo, o *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), mas também os fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito), de forma direta ou indireta, por meio de metáforas ou alusões a outras cenas de fala. Logo, o *ethos* "efetivo", aquele que é construído por um dado destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias, cujo peso respectivo varia de acordo com os gêneros do discurso. (MAINGUENEAU, 2012, p. 270).

Maingueneau (2012) chama a atenção para o fato de a noção de *ethos* permitir também refletir sobre o processo de "adesão" dos sujeitos ao ponto de vista defendido por um discurso, algo particularmente evidente no caso de discursos como a publicidade, a filosofia, a literatura, a política, etc., os quais devem laçar mão de estratégias para conquistar o público, que pode perfeitamente ignorá-los ou recusá-los.

Nesse sentido, a noção de *ethos* permite articular corpo e discurso, a instância subjetiva que se manifesta no discurso não se deixa perceber apenas como um estatuto, mas como uma voz associada à representação de um "corpo enunciante" historicamente especificado. O que significa dizer que todo texto escrito possui uma "vocalidade" específica que permite remetê-lo a uma caracterização do corpo do enunciador, a um "fiador", que, por meio de seu "tom", atesta o que é dito.

Uma concepção encarnada de *ethos* não abrange apenas a dimensão verbal, mas da mesma maneira o conjunto de determinações físicas e psíquicas vinculadas ao "fiador" pelas representações coletivas. Este vê atribuídos a si um "caráter" e uma "corporalidade": o primeiro corresponde a um conjunto de características psicológicas; a segunda associa-se a uma compleição física e a uma maneira de se vestir. O *ethos*, nesse viés, corresponde a uma maneira de se movimentar no espaço social.

Dessa forma, ao se tratar do *ethos* literário, remetemos a práticas discursivas nas quais uma instância enunciativa (um escritor) constrói uma apresentação de si, em uma cena pública, em uma situação de competição e com estratégias de sedução, de tal maneira que o *ethos* discursivo permite levar o destinatário a aderir a uma maneira de ser através de uma maneira de dizer.

Apresentados os conceitos mais caros à abordagem teórica do presente estudo, torna-se importante esclarecermos as nossas escolhas metodologias.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo, quanto aos objetivos, possui teor descritivo. Sobre isso Prodanov e Freitas (2013, p. 52) esclarecem que “em pesquisas descritivas os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles [...]”. No que se refere aos procedimentos técnicos, o estudo tem cunho bibliográfico, tendo como base a consulta a materiais já publicados a respeito da teoria-base e revisão de literatura, em livros, artigos científicos, dissertações e teses. Em relação ao método de abordagem, ele é qualitativo, pois analisa questões que envolvem a interação social entre sujeitos, através da linguagem, o que não pode ser medido quantitativamente.

A escolha do *corpus* de análise levou em conta a busca por textos em que predominasse o discurso literário. Assim, selecionamos dois poemas pertencentes a autores brasileiros: “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e “Deseja ser” (parte 8), de Manoel de Barros.

A fim de melhor compreender como se constituem discursivamente os poemas escolhidos, optamos pela aplicação dos conceitos da teoria desenvolvida por Dominique Maingueneau (2010, 2012), especificamente cenografia e *ethos* discursivo, investigando sua validade enquanto dispositivo para melhor compreender, descrever e analisar o texto poético. Nesse sentido, decidimos pela realização da análise do discurso presente nos dois poemas sob a perspectiva de verificar a importação de cena genérica no primeiro poema e a constituição do *ethos* discursvivo no segundo.

4 CENOGRAFIA E *ETHOS* NO DISCURSO POÉTICO

Tomando como corpus de análise os poemas “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e “Deseja Ser” (parte 8), de Manoel de Barros, propomos a seguir a leitura

e compreensão dos textos e a descrição do funcionamento dos conceitos de cenografia e *ethos* discursivo de acordo com a teoria apresentada.

4.1 Da Notícia ao Poema ou Vice-versa?

O singular "Poema tirado de uma notícia de jornal", de Manuel Bandeira, foi publicado pela primeira vez em 1925, no Jornal *A noite*, junto com um conjunto de poemas que buscavam, segundo Arrigucci Jr. (1990), retratar a língua falada e a realidade do país, aludidas sempre com irreverência e ironia. Isso explica a despreocupação com a obediência à norma culta ou a coloquialidade verificadas no poema, marcadas pelo uso do particípio "tirado" no título, da contração "num", no primeiro verso, ou do verbo chegar regido por *em* no verso dois. Posteriormente, o poemeto é publicado em *Libertinagem*, na primeira edição de 1930. A fim de compreender melhor o poema, comecemos pela sua leitura:

Poema tirado de uma notícia de jornal

1 João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia
num barracão sem número
2 Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
3 Bebeu
4 Cantou
5 Dançou
6 Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Manuel Bandeira. In: ARRIGUCCI JR., 1990, p. 89.

Ainda no título do poema, chama-nos a atenção a sua denominação: poema tirado de uma notícia de jornal. No corpo do poema em si, verificamos que apesar de se estruturar em versos (ainda que irregulares e com ausência de rimas), ele apresenta uma organização lógica e cronológica própria do gênero jornalístico, pois relata um fato (morte de uma pessoa afogada), ocorrido com um indivíduo determinado (João Gostoso), em um lugar e tempo específicos (na Lagoa Rodrigo de Freitas, em uma noite), acontecimento este ocorrido em determinadas circunstâncias (depois de o personagem beber, cantar e dançar). Entretanto, a composição em versos do texto à maneira do texto poético, apresentando inclusive quebra de linhas, descaracteriza-o enquanto prosa.

Na leitura de Arrigucci Jr. (1990, p. 90),

> tirado de uma notícia de jornal, o poema já não é notícia; não se esgota na informação sobre a morte singular de um joão-ninguém [...]. Ao contrário, arrancada ao tempo e às circunstâncias fugazes que a transformaram em notícia, esta vira um caso ambíguo num presente intemporal, recontando indefinidamente o instante final do destino dramático e inexplicável de um pobre diabo.

Dessa maneira, podemos dizer que o poema tematiza a condição humana, suas misérias e o inevitável encontro com a morte. Nesse sentido, Arrigucci Jr. (1990, p. 109) acrescenta que "a singularidade de um caso da vida carioca, tirado da página do jornal, se estampa, no poema, com a elementaridade abstrata do destino universal do indivíduo que se encontra com a morte." É a história de uma vida em seu instante final, contada em terceira pessoa por um narrador aparentemente neutro, impessoal e distanciado, aproximando, assim, o texto da suposta neutralidade da escrita jornalística.

Quando o olhamos enquanto poema, sentimos falta da marca de primeira pessoa, onde um sujeito central expressa seus próprios sentimentos e pensamentos. Neste caso, o sujeito lírico está oculto por detrás da aparente objetividade do texto, surgindo assim o distanciamento característico da épica, projetado um mundo narrado onde se desenrolam acontecimentos marcados por uma forte tensão dramática. Essa mescla de elementos épicos e dramáticos é enquadrada na estrutura lírica constituindo a própria novidade proposta pelo poema modernista.

Maingueneau (2015) destaca que quando um texto é conservado e reempregado em um novo contexto, ele pode decorrer de cenas englobantes diferentes da de sua enunciação original. Neste caso, a notícia é ressignificada no interior do texto poético. A cena genérica, por sua vez, é deslocada de seu suporte original, pois se anuncia que o poema foi tirado de uma notícia de jornal. A composição e o modo de encadeamento do texto em análise são próprios do gênero poético, mas o conteúdo temático próprio da notícia jornalística comum, mais um caso banal de morte de um "João Ninguém". Como esclarece Maingueneau (2015), o ato de enunciar se constrói sobre uma encenação singular, uma cenografia.

No caso de haver a importação da cenografia de outra cena genérica, ocorre o que o autor chama de cenografia exógena. No que se refere ao "Poema tirado de uma notícia de jornal", identificamos essa importação. Maingueneau (2015) aponta ainda que a relação entre a cenografia e a cena genérica varia em função dos gêneros do discurso envolvidos, de maneira

que se pode falar em diversos modos de generacidade. Neste caso, é possível afirmar que se trata de um gênero instituído de modo (4), pois o autor associa uma etiqueta (poema) que dá sentido à atividade discursiva, determinando como o texto deve ser recebido pelo destinatário. Essa designação do enunciador denota um ato de posicionamento no interior de uma prática discursiva, permitindo ao enunciatário associá-la à sua memória intertextual. Nesse sentido, embora se trate do gênero poesia, se realiza no poema a importação de outra cena genérica, a da notícia jornalística, a qual é contrastada com a cena genérica efetiva.

Na cenografia original, aparentemente um enunciador (narrador) relata um acontecimento ao interlocutor (leitor). A pequena narrativa remete a mais uma historieta da página policial, com final trágico, que circula nos jornais diários. A poesia, neste caso, se enuncia por meio de uma cenografia de notícia jornalística. O enunciador (poeta) organiza a situação a partir da qual pretende enunciar, buscando suscitar a adesão do destinatário (leitor) ao seu discurso ao instaurar a cenografia que o legitima.

A escolha dessa cenografia é consciente e visa a mostrar, pela própria enunciação, que as corriqueiras notícias que circulam nos jornais diários, muitas das quais são logo esquecidas, marcam particularmente determinado sujeito e, por revelar a própria condição humana, são passíveis de se tornarem também matéria de poesia. Nesse caso, o autor não necessita, por imposição do gênero, obedecer à restrição de inventar uma cenografia exógena (recorrendo ao texto factual), poderia ter se valido de uma cenografia endógena, produzindo um texto de linguagem expressiva e emotiva, com inversões sintáticas, ilogicidade, estranhamento, vocabulário escolhido e raro, etc., qualidades esperadas do texto poético; no entanto, opondo-se a isso, opta pela brevidade, simplicidade da linguagem coloquial, clareza e objetividade que figuram como traços da linguagem jornalística.

Com essa escolha cenográfica, o enunciador (poeta) pressupõe que a poesia possa ser tirada de situações e acontecimentos cotidianos, prosaicos, como a matéria jornalística. A extrema concentração do poema gera, paradoxalmente, uma intensidade de sentido que se expande e se amplifica e a sequência de acontecimentos resulta um grande impacto em quem o lê, o fim abrupto sobreposto a um instante de festa ou grande exaltação cria uma situação contraditória que chama a atenção e instiga o interlocutor (leitor) à reflexão.

Assim, em relação à leitura do poema, nos interessa destacar que os aspectos apontados parecem evidenciar o motivo que leva o enunciador (poeta) a importar uma cena genérica (a do texto narrativo factual) para produzir o seu texto poético enquanto cena genérica efetiva. O enunciador (poeta), aparentemente, busca com isso provocar o estranhamento e o choque no leitor, ao ver quebrada uma possível expectativa gerada pela leitura do título, que atribui ao texto a etiqueta de "poema", ao esperar encontrar nele os elementos de poeticidade convencionalmente esperadas no texto poético. Ao contrário, a linguagem coloquial e cotidiana, tradicionalmente rechaçada pelo gênero lírico, alcança neste caso o estatuto de poesia.

4.2 Manoel de Barros: A Imagem do Poeta da Simplicidade

Assim como Manuel Bandeira, o poeta Manoel de Barros inicia seus escritos ainda dentro da chamada escola modernista, pertencendo, cronologicamente, à terceira geração (de 1945), entretanto produziu até 2010, ano de sua morte, podendo ser considerado um poeta contemporâneo. Os autores dessa fase ficaram conhecidos pelo apuro com as letras e menor apego a padrões estéticos.

Com o tempo, o poeta/escritor conquistou notoriedade no meio literário, tornando-se conhecido por ser um grande criador de neologismos que se fazem presentes por toda sua poesia. Nos termos criados, ele vai além da busca da essência da poesia, intentando encontrar a sua função. O que aparece reiteradamente em diferentes poemas do autor é a definição do fazer poético e da própria poesia como algo pertencente ao campo semântico do que é inútil. Essa marca da sua poesia foi percebida por diversos críticos que estudaram a poesia manoelina.

Nesse sentido, buscamos nesta subseção fazer alguns apontamentos sobre essa definição do fazer poético presente na poesia de Barros, relacionando isso com a construção de um *ethos* do poeta como alguém que tem o ofício de se inútil e que, para isso, precisa ser desapegado de coisas materiais. Para a análise proposta, nos ancoramos na concepção teórica de *ethos* discursivo proposta por Maingueneau (2012), a qual foi abordada sucintamente na subseção 2.2 deste artigo. Como material de análise, nos valemos da parte 8 do poema "Deseja ser", a qual está transcrita a seguir:

Desejar Ser (8.)

1 Nasci para administrar o à-toa
2 o em vão
3 o inútil.
4 Pertenço de fazer imagens.
5 Opero por semelhanças.
6 Retiro semelhanças de pessoas com árvores
7 de pessoas com rãs
8 de pessoas com pedras
9 etc etc.
10 Retiro semelhanças de árvores comigo.
11 Não tenho habilidade pra clarezas.
12 Preciso de obter sabedoria vegetal.
13 (Sabedoria vegetal é receber com naturalidade uma rã no talo.)
14 E quando esteja apropriado para pedra, terei também sabedoria mineral.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013. p. 315-316

No poema apresentado, o à-toa e o inútil não são associados a um sentido negativo. Ao contrário, o à-toa é “administrado” pelo eu-lírico, que, logo nos três primeiros versos, diz: “Nasci para administrar o à-toa/ o em vão/ o inútil”. Se uma atividade necessita ser administrada é porque ela é complexa ou possui valor. Reforçando o que para ele é a essência do fazer poético, o eu-lírico, no verso seguinte, “mascara” o verbo precisar, recorrente no campo semântico do que é útil, e usa o verbo pertencer. Dessa forma, ao contrário de dizer preciso de fazer imagens, diz: “Pertenço de fazer imagens”. O verbo precisar dá a ideia de urgência, de imediatismo e, em certo sentido, de precisão (exatidão), pois quando se precisa, precisa-se, geralmente, de algo exato, de certa utilidade ou que atenda a uma determinada necessidade. No caso de pertencer, o vocábulo tem um sentido que parece ultrapassar o imediatismo, a exatidão e a utilidade. Entre as definições do verbo pertencer, estão: “1. Ser propriedade de; 2. Fazer parte de; 3. Ser referente a, relacionar-se; 4. Ser merecido, caber; 5. Ser próprio ou característico de; etc.” (HOUAISS; VILLAR, 2008). Assim, nesse contexto, o emprego desse verbo provoca um estranhamento: é como se fazer imagens, para o poeta, fosse algo que já “corresse nas suas veias”, algo de que ele não precisa porque faz parte de sua essência. Logo, o à toa, o em vão e o inútil não constituem nada de que se precise, mas a que se pertence. Vista desse modo, a matéria poética se confunde com o criador, o que aparece reiterado nos seguintes versos: “Retiro semelhanças de pessoas com árvores/ de pessoas com pedras/de pessoas com rãs/Retiro semelhanças de árvores comigo/ Preciso de obter sabedoria vegetal.”

Em outro verso, o eu-lírico declara: “Opero por semelhanças”. Ser semelhante não é ser igual, não é algo preciso, mas próximo, que lembra ou sugere, que não quer servir, que não deseja ser útil, já que não opera por exatidão. O que parece confuso e contraditório, esse não “operar” por exatidão, mas por “semelhanças”, é assumido através do verso “Não tenho habilidades pra clarezas”. Com esse verso, o eu lírico mais uma vez se situa em um lugar de imprecisão. Essa não habilidade para clareza é, na verdade, um modo de dizer que não se está em busca apenas de respostas ou de definições, mas de algo que ultrapasse a lógica ou a razão.

A desutilidade poética anunciada na poesia de Manoel de Barros não pressupõe, assim, um lugar já assegurado ou uma mera oposição a uma utilidade poética. Essa desutilidade relaciona-se muito mais com um lugar de chegada para a experimentação do que se acabou de falar. No último verso do poema, o eu lírico afirma: “E quando esteja apropriado para pedra, terei também sabedoria mineral”. Esse “estar apropriado” vem ao encontro da ideia de “experimentação” ou de “experiência”. Não são as coisas que são apropriadas pelo eu lírico, mas o eu lírico que se apropria ou não para as coisas. E estar “apropriado para pedra” ou não depende da sua “sabedoria vegetal”.

No poema, é possível dizer que o locutor (enunciador), através de uma maneira de dizer, encena uma imagem de si de poeta, a qual aponta para um sujeito que, devido ao seu fazer, é desvalorizado socialmente. Ao dizer que “nasceu para administrar o à-toa/ o em vão/ o inútil”, o locutor constrói um discurso que busca influenciar o alocutário a construir uma imagem de si de sujeito de pouca ou nenhuma serventia. Dessa forma, uma leitura mais atenta do poema manoelino permite compreender que, para o eu lírico, o ofício de poeta exige a capacidade de transformar coisas insignificantes, ínfimas e descartáveis em matéria de poesia. Para isso é preciso olhar para o mundo com um olhar diferente, capaz de transver as coisas para além de sua aparente utilidade. Logo, para ser poeta, é preciso dar valor às coisas simples, pequenas ou mínimas. Nesse sentido, as definições, comparações e imagens apresentadas no poema contribuem para delinear o *ethos* discursivo do poeta Manoel de Barros (“ser de palavra”) como alguém simplório, despretensioso e autêntico. Vale destacar o que nos traz Maingueneau (2012) sobre a constituição do *ethos*, ao entender que a própria enunciação é que ativa um determinado *ethos* e não um saber extradiscursivo sobre o enunciador. Assim, é a partir do interior do texto, daquilo que o poema enuncia, que o *ethos* discursivo se mostra.

Cabe ressaltar também que a noção de *ethos*, de acordo com Maingueneau (2012), envolve múltiplas faces: no caso do texto literário, é possível captar, através das pistas que deixa transparecer no texto, algo da ordem do *ethos* pré-discursivo concernente ao próprio escritor. Daí se fortalecer a imagem de poeta da simplicidade associada à figura de Manoel de Barros, que encontra eco na sua poesia e provoca a adesão dos sujeitos ao ponto de vista defendido no discurso poético. Assim, a instância enunciativa (o escritor ou poeta) constrói uma apresentação de si de tal maneira que o *ethos* discursivo permite levar o destinatário a aderir a sua maneira de ser através de sua maneira de dizer. Nesse sentido, Freitas e Serena (2014, p. 77) referem Maingueneau, comentando que ele admite que o ethos não abrange apenas a dimensão verbal, mas um conjunto de determinações físicas e psíquicas à qual ele institui como fiador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos compreender inicialmente a teoria enunciativo-discursiva proposta por Dominique Maingueneau com o objetivo de verificar o funcionamento dos conceitos de cenografia e *ethos* discursivo em dois poemas da literatura brasileira: “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e “Deseja Ser” (parte 8), de Manoel de Barros. Buscamos aplicar a cada um dos poemas selecionados um dos conceitos apontados.

No caso do poema bandeiriano, verificamos como se dá a importação de cena genérica própria do texto jornalístico no interior do texto poético. Nesse sentido, foi possível perceber que o uso de recursos próprios da épica (como o distanciamento) e da tensão dramática no quadro do texto lírico constitui o elemento de vanguarda da poesia de Bandeira. Em relação ao poema manoelino, notamos que as escolhas empreendidas em função da construção do texto poético favorecem a constituição de um *ethos* de poeta da simplicidade para o autor.

Em ambos os casos, essa leitura se tornou mais evidente graças à teoria enunciativo-discursiva de Maingueneau adotada para a análise efetuada. Tendo sido possível, assim, alcançar o objetivo do estudo e efetuar um diálogo entre os estudos linguísticos e literários.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR., Davi. *Humildade, paixão e morte*: a poesia de Manuel Bandeira. 2. ed. SP: Companhia das Letras, 1990.

BARROS, Manoel. *Poesia completa*. SP: Leya, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*; coord. da tradução Fabiana Komesu. 3. ed. SP: Contexto, 2012.

FREITAS, Ernani C. de; SERENA, Marinês G.. *A cenografia no discursivo literário: enlaçamento enunciativo e ethos no romance Eva Luna*. Desenredo. Revista do PPGL da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS, v. 10 - n. 1 - p. 64-91 - jan./jun. 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. ver. e aum. RJ: Objetiva, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Ethos* literário, *ethos* publicitário e apresentação de si. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). *Análises do discurso hoje*, v. 3. RJ: Nova Fronteira, 2010. p. 193-207.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. Tradutor Adail Sobral. 2. ed. SP: Contexto, 2012.

______. *Discurso e análise do discurso*. SP: Parábola Editorial, 2015.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Feevale, 2013.

A OTIMIZAÇÃO DE ENUNCIADOS COMO ELEMENTO FACILITADOR DA COMPREENSÃO, EM ENTREVISTA TELEVISIVA DO ESCRITOR MIA COUTO

Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa[i] (IFC/UPM)

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se no âmbito dos estudos discursivos, no campo da enunciação e aborda como os falantes, em interação face-a-face, utilizam-se de recursos para que seus enunciados sejam eficientes e assumam uma configuração ótima.

O objeto de estudo do recorte apresentado neste artigo são os procedimentos de metaenunciação, isto é, as atividades linguístico-discursivas realizadas no ato da enunciação, nas quais o falante se reporta ao seu próprio dizer ou ao dizer de seu interlocutor, nas interações faladas. Na abordagem desses procedimentos, particularmente nos interessa a perspectiva em que eles são reformulados, readequados, explicitados, na busca de serem utilizados como estratégias de produção de sentido e, ao mesmo tempo, recursos que possibilitem a construção da compreensão entre os interlocutores.

O objetivo geral do estudo é analisar como os procedimentos metaenunciativos auxiliam no propósito de otimizar os discursos e de que modo tal fato concorre para a compreensão entre os interlocutores.

Como pressupostos teóricos, utilizam-se estudos de Authier- Revuz (1998; 2004), na abordagem sobre heterogeneidade linguística e metaenunciação; Hilgert (2006); sobre a compreensão nos textos falados; e, Clark (1996), acerca da configuração ótima dos enunciados.

Na seção dois, faz-se uma abordagem sobre os conceitos que norteiam o trabalho, abordando os desdobramentos da heterogeneidade linguística até a construção da metaenunciação, sua importância para a intercompreensão e como se persegue a uma configuração ótima dos enunciados, para que se evite, ao máximo, problemas de compreensão e se alcance, com efetividade, os propósitos comunicacionais dos falantes.

[i] Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. Brasil. E-mail: silvia.costa@ifc.edu.br

Na seção três, descreve-se o *corpus* da pesquisa e os procedimentos adotados para o tratamento dos dados. Já, na seção quatro, analisam-se segmentos conversacionais extraídos do *corpus*, procurando relacioná-los aos conceitos teóricos abordados.

Por fim, são tecidas as considerações a partir das análises desenvolvidas nos exemplos do *corpus*.

2 O CARÁTER HETEROGÊNEO DA LÍNGUA: AS MARCAS QUE DEMONSTRAM O PERCURSO DOS ENUNCIADOS

2.1 A Heterogeneidade Linguística

Os textos são, por natureza, heterogêneos. Esse é um dos pressupostos decorrentes da teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2003; 2010) que propõem que os enunciados são sempre repletos de outros enunciados já ditos, que ecoam vozes de outros discursos. Nesse sentido, o dialogismo se opõe ao caráter monológico da língua, enquanto a heterogeneidade nega a existência homogênea dela.

Dos princípios da heterogeneidade, está aquela considerada a **heterogeneidade constitutiva** dos discursos, a qual é “condição de existência do fato enunciativo”(AUTHIER-REVUZ, 2004, p.175). Segundo esse princípio, os textos são heterogêneos por natureza, ou seja, eles só têm existência nessa perspectiva.

Há, ainda, a **heterogeneidade mostrada,** que é considerada uma forma de “representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a alteridade que afeta a homogeneidade aparente de seu dizer, através de formas linguísticas detectáveis, na linearidade do discurso” (FLORES *et al*, 2009, p.136).

Desse pressuposto, decorrem-se duas manifestações:

a) **Heterogeneidade mostrada marcada:** aparece sempre sinalizada por marcas linguísticas ou diacríticas, usadas de forma fixa e para esse fim. Dentre suas ocorrências está: a negação; o discurso relatado (discurso direto e discurso indireto); as aspas.

b) **Heterogeneidade mostrada não-marcada:** manifestações que não são identificáveis por formas fixas, mas por índices variados de ordem textual, para-textual ou contextual. Nesta categoria pode-se incluir: o discurso direto livre; a intertextualidade por imitação; a ironia; a pressuposição; as glosas do enunciador.

2.2 A Metaenunciação como forma de Heterogeneidade da língua

A metaenunciação constitui-se nas atividades linguístico-discursivas nas quais há um desdobramento do dizer, ou, como define Authier-Revuz, nas ocorrências em que "o falante, no desdobramento da sua interação, se reporta ao dizer em si e não ao dito" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.84). É integrante das atividades metadiscursivas, as quais, no processo de construção do discurso se voltam ao dizer enunciativo em si, ou seja, tratam do "dizer sobre o dizer".

O conceito de metadiscursividade (e por conseguinte, de metaenunciação) está atrelado à noção de metalinguagem, tal como proposta por Jakobson (2005) quando institui a função metalinguística, no contexto das funções da linguagem.

Nesse sentido, a partir da discussão sobre metadiscurso, Authier - Revuz (1998, p.14-15) tem uma visão particular acerca dele, que, segundo a autora "está situado em duas balizações teóricas: a da metalinguagem e a da enunciação". Afirma a autora que:

> através de uma série de oposições, a configuração visada é progressivamente especificada como tendo relação:
> - com metalinguagem **natural**, observável no discurso (...), o poder de reflexividade das línguas naturais, que é ao mesmo tempo "restrição"(...)
> - com a metalingüística **comum** (...) que dá acesso às representações de sujeitos ao sujeito da linguagem (da língua, do sentido, da comunicação...).
> - com o **metaenunciativo**, auto-representação do dizer se fazendo (...) em que o discurso sobre a prática da linguagem, emergindo desta em pontos do dizer que requerem mais dela do que um comentário, conjuga os dois planos da prática e da representação – como parte dessa prática (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.15).

Authier-Revuz (1998) divide a enunciação em dois territórios: um que é transparente, no qual ocorre o emprego standard das palavras – o território da **coincidência***;* outro que a subjaz uma inquietude crítica, que prevê um problema e, em razão disso, não pode deixar a palavra funcionar sozinha – o território da **não-coincidência**.

O segundo território leva à negociação obrigatória dos enunciadores com as **não-coincidências** ou as heterogeneidades que, constitutivamente atravessam o dizer, representando-o então um ponto de *não um* na produção do sentido. Assim, no território das não-coincidências, Authier-Revuz (1998, p.20-21) elenca as seguintes manifestações:

a) Não-coincidência interlocutiva (entre dois enunciadores)

Os falantes se veem constantemente na iminência de terem de negociar suas intervenções na construção do discurso em favor de seus interesses e propósitos comunicacionais. As manifestações que se caracterizam pela **não-coincidência interlocutiva** põem em evidência, então, a negociação como fator de evolução dos processo interacionais.

A principal função deste tipo de operações metaenunciativas é assegurar a compreensão entre os interlocutores, por meio de uma negociação, sendo que a função geral é a de os interlocutores negociarem interativamente, de forma explícita ou não, o seu dizer (ou o seu não dizer). Ex: como você acaba de dizer...; permita-me dizer... entende o que eu quero dizer..

b) Não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Tais segmentos "representam as buscas, hesitações, fracassos, sucessos... na produção da 'palavra exata', plenamente adequada à coisa" (AUTHIER-REVUZ, 2004,p.83). Por meio desses procedimentos, o falante se manifesta, quase sempre de forma explícita, que não lhe ocorre a formulação adequada para aquele ponto da evolução do texto, que está buscando essa formulação, que tem dúvidas e incertezas quanto à propriedade da denominação escolhida, ou que apresenta soluções aproximativas. Verifica-se nessa modalização uma incompatibilidade entre a palavra e a coisa a ser denominada. Ex: se se pode dizer...; na falta de algo melhor...

c) Não-coincidência do discurso consigo mesmo.

Os procedimentos metaenunciativos que representam esta categoria procuram atribuir seu escopo a uma outra fonte enunciativa, na medida em que, segundo Authier-Revuz (2004, p.83), “assinalam, no discurso, a presença de palavras pertencentes a um outro discurso”.

Esse procedimento metaenunciativo é, talvez, o que mais evidencia a heterogeneidade da linguagem, uma vez que a não-coincidência do discurso consigo mesmo “é concebida como constitutiva tendo como referência o dialogismo bakhtiniano (considerando que toda *palavra*, por se produzir em “meio” ao já dito de outros discursos, é habitada por um discurso outro) [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.193 – grifos da autora).

Dentre os efeitos de sentido possibilitados por essa modalização, a preservação da face do enunciador, por meio da designação de uma outra fonte enunciativa é o que se observa com maior ênfase.

d) Não-coincidência das palavras consigo mesmas

As palavras da língua, enquanto não usadas em situações concretas de enunciação, caracterizam-se por sua amplitude e vaguidade semânticas. Como afirma Bakhtin (2003), a palavra da língua pode ser *neutra* e não pertencente a ninguém, ou pode ser **minha palavra**, quando usada em uma situação determinada, com uma intenção discursiva, assumindo sentidos específicos. Nesse sentido, a não-coincidência das palavras com elas mesmas é manifestada em glosas que designam, como uma recusa, ou ao contrário da aceitação dos fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho. Nelas o enunciador lança mão de um termo e, logo em seguida, o refuta, procurando adequar o termo ou redefini-lo. Ex: X, é o caso de dizer... X, é a palavra!

2.3 A “configuração ótima” dos enunciados

Numa conversa entre dois interlocutores A e B, ambos buscam ser compreendidos um pelo outro. Empenham-se, por isso, em dar “configuração ótima” a seus enunciados, sempre tendo em conta os conhecimentos que lhes são comuns e as condições pragmáticas em que a interação, como prática social, se desenrola.

Por "configuração ótima" (**optimal design**), Clark (1996, p. 328) entende que "[...] os falantes tentam configurar seus enunciados de maneira tal que têm bons motivos de acreditar em que os destinatários possam pronta e precisamente entender o que querem dizer com o enunciado no contexto de sua base comum (**common ground**)".

Observemos este segmento conversacional:

> **(A)**
> DOC. o ensino mudou muito desde o tempo em que vocês estudaram ... e agora que vocês dão algumas aulinhas por aí? ...
> L1 olhe como aluno inclusive **eu acho que o ensino não não não mudou nada mas mudou o aluno**
> L2 é
> L1 e nem **o professor não ... mudou... deveria ter mudado mas não mudou**
> L2 eu acho que o:: professor mudou mudou pra pior ... né? (HILGERT, 2009, p. 81).
>
> **(B)**
> L1 bom eu não posso descrever assim eu não tenho muita habilidade pra descrever paisagem o senhor quem sabe?
> [
> L2 é meio difícil mas o tipo de vegetação que tem lá o que que é? muito pinheiro ... árvore né? pinheiros e muito daquele **como é que se chama aquilo?** ... se parece com pinheiro formato de pinheiro ...
> L1 o formato dos pinheiros?
> L2 não é uma árvore ... é todo ( ) pela umidade naquela zona de Gramado é o pinheiro (e) **essa árvore que se chama::** ... ora bolas ... bom não vem ao caso é uma árvore cipreste cipreste
> DOC. ( )
> L1 **cipreste**
> L2 cipreste muito cipreste muitas flores também todo mundo (HILGERT, 2009, p. 266).

Percebe-se no exemplo (A) que os segmentos destacados se complementam no sentido de definir o tópico a ser discorrido na pergunta. Os turnos se alteram e os interlocutores, em conjuntos, tentam refinar a definição de "mudança na educação": é como professor, e com aluno, não mudou...? Ressalta-se aqui que essa busca por uma melhor configuração do enunciado só se evidencia em textos dessa natureza visto que em textos escritos geralmente essas marcas da enunciação ficam apagadas.

Já no exemplo (B) percebe-se que o interlocutor pede auxílio explícito ao interlocutor com a expressão **"como é que se chama aquilo?"**. O interlocutor, atento, insere em seu turno a resposta **"aquilo se chama cipreste"**, que é aceita no turno seguinte: **"cipreste"**.

3 IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DO *CORPUS* EM ESTUDO: UMA ENTREVISTA TELEVISIVA COM MIA COUTO

Como *corpus*, utilizou-se de uma entrevista televisiva do autor moçambicano Mia Couto, veiculada no Programa *Roda Viva*, da TV Cultura, em 10/07/2007. A literatura e a cultura africanas são objetos desta entrevista com o escritor que à epóca foi um dos destaques da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), de 2007.

Fonte: Memória Roda Viva (2017).

A entrevista televisiva tem o caráter de um diálogo entre informante e documentador (DID), embora no Programa Roda Viva se tenham vários jornalistas (documentadores) questionando o entrevistado, sempre há turnos bem definidos, com um jornalista perguntando, seguindo da resposta do entrevistado.

O diálogo, desse modo, é assimétrico, com perguntas pontuais feitas ao entrevistado. A entrevista em áudio e vídeo está disponível no you tube, bem como sua descrição literal está na página da FAPESP[i], no Projeto Memória Roda Viva.

[i] Fundo de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Da entrevista, após audições e consulta a sua transcrição literal realizada e arquivada digitalmente pelo "Projeto Memória Roda Viva", foram selecionados excertos nos quais se constatou construções discursivas de natureza metaenunciativa. Os excertos selecionados foram novamente transcritos, agora a partir das normas do Projeto NURC (Norma Urbana Culta). Após, foram analisados à luz do referencial teórico, com o intuito de observar quais atividades metaenunciativas são mais recorrentes e que funções específicas operavam no desdobramento da entrevista.

4 A BUSCA DA COMPREENÃO E DA CONFIGURAÇÃO ÓTIMA DOS ENUNCIADOS: ANÁLISE DE PROCEDIMENTOS METAENUNCIATIVOS

Observemos os segmentos abaixo, nas quais há atividades que se voltam ao dizer, com vistas a configurar com maior precisão o caráter do enunciados. O excerto em questão é a pergunta formulada pela jornalista Manya Millen, que em seu turno,

> **(1)**
> **Manya Millen:** Mia::..., o senhor disse recentemente..., acho que em uma entrevista...éh... ao:: *O Globo* mesmo... **que a literatura africa::na – não sei se é a literatura africana de língua portuguesa ou as outras [também]** – ELA já tinha se libertado há muito tempo dessas imagens, dessa coisa do exótico, éh:: éh... de falar sobre coisas **ASSIM** específicas do:: mundo africano...para tomar esse caráter universal... Éh... hoje me parece que os leitores **estão buscando mais... É.. estão se voltando muito para uma coisa muito particular... querem saber de histó:rias muito particulares... mundos muito particulares.**... Eu queria saber como é conciliar esse:: universal e o particular,...ao mesmo tempo... na literatura... sem perder /sem perder uma característica própria... mas sem também deixar de se inserir em um contexto mais universal?... Como fazer isso na literatura?

Percebe-se que a jornalista demonstra certa hesitação ao formular o objeto da pergunta **"que a literatura africa::na – não sei se é a literatura africana de língua portuguesa ou as outras [também]"**. Essa imprecisão é retomada ao utilizar o termo "assim", que denota essa imprecisão no termo utilizado.

Há ainda uma série de reformulações no segmento **"estão buscando mais... É.. estão se voltando muito para uma coisa muito particular... querem saber de histó:rias muito particulares... mundos muito particulares...."**, para tentar definir que os leitores estão

buscando aspectos particulares. Há uma espécie de progressão na busca do termo adequado: coisa- história- mundo, ao chegar à formulação " o universal e o particular". Percebe-se que todo o logo segmento tem a função otimizar, delimitar, melhorar, refinar o enunciado para que a pergunta ficasse mais contextualizada.

Na resposta do escritor, também é possível observar tais aspectos:

> **(2)**
> **Mia Couto:** Eu acho que os escritores africanos...ãh.. estão agora vivendo/ vivendo:: um período de transição... Até agora... e/era quase historicamente necessário serem de um lugar... de um tempo – no tempo que era... *um tempo de afirmação... em um tempo de reivindicação*... – **para resgatar aquilo que era a história... sua própria história... sua identidade.** Mas... de repente, se percebeu que isso SE/SE se **transformou nu::ma prisão... nu::ma armadilha...** né?**.** E::... de repente também... não só:: se obrigava que eles fossem de::/deum lugar... de::/de um contexto histórico... mas também que fossem autênticos....E isso:: quer dizer...: ãh...[que expressassem] uma certa visão...ãh...estereotipa::da de África. **Eles tinham de ter uma relação com a feitiçaria... com os curandeiros... com o mundo dos espíritos etc....** E hoje os escritores africanos estão se afirmando como escritores... em primeiro lugar... Eles contam histórias... e :: essas histórias são importantes em si mesmas. ...E... **digamos assim...** ***os escritores africanos estão quase se/... libertando-SE dessa condição de sua africanidade...*** Os escritores querem ser escritores universais... e/e.. aí têm que fazer o mesmo que fazem outros... têm que se confrontar **com a busca da alma humana... com a busca do sentido do tempo:**:.. isso que são as grandes alegrias e as grandes aflições no ser humano.

Na resposta do escritor (segmento 2) para a pergunta formulada pela jornalista no segmento (1), percebe-se que em muitas de suas formulações o autor monitora a compreensão de seus ouvintes, ao procurar refinar, otimizar seus enunciados, como é possível perceber nas progressões construídas nos enunciados abaixo:

a) "um tempo de afirmação... em um tempo de reivindicação..."
b) "para resgatar aquilo que era a história... sua própria história... sua identidade".
c) "Eles tinham de ter uma relação com a feitiçaria... com os curandeiros... com o mundo dos espíritos etc".
d) "com a busca da alma humana... com a busca do sentido do tempo::..."

Nessas progressões, percebe-se que o autor amplia os enunciados, procura fixar sentidos e monitora a compreensão dos seus ouvintes.

Já, com a expressão **"E... digamos assim..."**, o escritor modaliza dando um certo ar de imprecisão ao enunciado que produz na sequência **"os escritores africanos estão quase se/...**

libertando-SE dessa condição de sua africanidade...”. Os efeitos de sentido na compreensão podem ser diversos, mas de nenhuma forma apontam para uma frase que menospreza a africanidade, ou ainda, que trata essa condição dos escritores africanos como pejorativa. O **“digamos assim”** aponta que esse enunciado é aproximado, sugestivo, mas não uma opinião convicta do autor. É uma forma de demonstrar a imprecisão entre as palavras usadas (a construção do enunciado em si) e a “coisa” que o autor queria nomear.

No segmento a seguir, percebe-se que há uma construção conjunta do enunciado.

> **(3)**
> **Manya Millen:** Mas manter uma certa africanidade, **assim como a gente diz... manter uma certa brasilidade...** também é importante no texto?... **Quer dizer...** tem que ter essa identidade?
> **Mia Couto:** Mas isso surge **naturalmente, surge inevitavelmente...** Mas não é/ não um... não é uma missão
> [
> **Manya Millen:** Não é
> **[**
> **Mia Couto:** não é UM../UM no:: sentido de missão.

A jornalista ao usar o termo **“manter uma certa brasilidade”**, anuncia que usará uma expressão de senso comum, de cunho popular **“assim como a gente diz”**. Ao usar esta expressão de certa forma ela aponta que este discurso é um discurso recorrente, não de sua autoria, mostrando uma não coincidência do discurso consigo mesmo e preservando sua face ao atribuir o discurso a uma outra fonte enunciativa.

> **(4)**
> **Paulo Lins:** Aqui no Brasil, hoje, está se falando muito em **ação afirmativa... em cotas para negros na universidade::... em funcionalismo público... em emprego... está se comentando muito isso hoje...** E naquele filme *Língua** você fala que "transformaram raça em cultura“... Eu queria que você falasse um pouco mais sobre isso... sobre essa transformação de raça em cultura.
> [*refere-se ao documentário *Língua – vidas em português*, de 2004 (Brasil/Portugal), dirigido por Victor Lopes]
>
> **Mia Couto:** Olha::... eu não posso falar do Brasil, aquilo que/ que se passa no Brasil... eu não posso pensar sobre o Brasil... mas daquilo que eu entendo como uma política cultural que se defina a partir da raça. Não penso que seja – não só socialmente e historicamente – produtiva... **mas também ela vai gerar outro tipo de mal-entendidos... portanto não lido bem com essa idée::a de que se definam privilégios em função... ou desprivilégios... em função de raças.** É preciso resolver as questões de base que geraram desigualdades profundas....Essas desigualdades têm que ser corrigidas... Te::/têm que ser resolvidas... **mas não penso que seja possível, digamos, melhorar essa miséria::...** Nós vivemos em uma sociedade **que gera desigualdades... que gera racismos e que gera discriminações...** O fato de transformar o negativo em positivo não resolve::... para mim... **Não sei se eu respondi**

> **a sua pergunta, mas... E**m Moçambique:: e/é claro que essa questão se coloca de outra maneira... [trata-se de] um país de maioria negra::... [que] tem um governo negro... **tem essa situação digamos que resolvida.**

No longo segmento conversacional em que o autor desenvolve a resposta para a pergunta formulada pelo jornalista Paulo Lins, nos trechos em negrito percebe-se enunciados construídos com características já abordadas em exemplos anteriores, como progressões para refinar o termo e delimitar melhor o sentido que quer atribuir, reformulações com vistas a fixar sentidos, entre outras estratégias para otimizar o discurso em busca da compreensão.

No entanto, o autor utiliza-se de expressões para apontar essa imprecisão de palavras certas para perguntas tão subjetivas, como no segmento **"mas não penso que seja possível, digamos, melhorar essa miséria::..."**. **Melhorar a miséria** não é o termo exato que o autor procurava, mas foi o mais aproximado que encontrou para tentar explicar a existência de uma política de cotas.

Ainda, no enunciado **"um país de maioria negra::... [que] tem um governo negro... tem essa situação digamos que resolvida"**, o termo **"digamos"** anuncia que a palavra **"resolvida"** não é um termo exato, mas que se aproxima do que o autor pensa sobre a questão do racismo em seu país.

4.1 A construção dos sentidos, da compreensão e a otimização dos enunciados

A partir de sua fala, o autor apresenta definições sobre sua obra, seu país de origem, sua condição de escritor em Língua Portuguesa e a constituição de seus personagens. Observou-se que, como falante, apresenta-se como um interlocutor atento e preocupado com a construção da compreensão para com seus interlocutores, sejam eles, os jornalistas presentes, ou o público em potencial, que assistirá ao programa.

Dentre as operações metaenunciativas analisadas, percebeu-se especial recorrência nas que buscam sentidos exatos, nas que procuram fixar ou delimitar o sentido dos termos, atenção à interação interlocutiva e à preservação da face de falante culto da língua. Todas estas atividades contribuem para a configuração ótima dos enunciados, buscando prevenir equívocos e garantir a compreensão na entrevista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar pelos excertos analisados que, na manifestação de Authier-Revuz, referindo-se ao “locutor” (o falante), “sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas” (2004, p.13). Por isso, nessa manifestação metadiscursiva “se explicita a natureza heterogênea dos textos e, por isso, da linguagem” (HILGERT, 2006, p.164).

Nesta atividade, de se voltar para o seu dizer, o falante assume dupla função na enunciação: ao mesmo tempo em que anuncia, permanece atento a seu dizer, realiza observações sobre este dizer na medida em que julga que suas construções podem causar problemas de compreensão.

Em relação às **funções gerais** desenvolvidas pelas atividades de metaenunciação, que colaboram para a otimização dos enunciados, podemos dividi-las em dois grupos distintos:

a) um grupo, formado pelas categorias da não-coincidência interlocutiva e da não-coincidência do discurso consigo mesmo, **categorias estas que possuem funções interativas**, uma vez que envolvem papéis interacionais dos interlocutores.
b) um segundo grupo revela as atividades metaenunciativas especificamente **voltadas para uma construção de sentidos que surgem das palavras utilizadas pelo enunciador** na construção de seus enunciados. Este grupo é formado pelas categorias da não-coincidência das palavras com as coisas e das palavras consigo mesmas. Estas duas formas de atividades metaenunciativas deixam explícito que as palavras da língua, quando colocadas em situação de discurso, não têm apenas um sentido possível.

Em termos gerais, considerando que se analisaram as atividades metaenunciativas como instâncias de produção de sentidos, observou-se que duas categorias estão voltadas, prioritariamente, para a constituição dos sentidos das palavras em relação ao discurso; já as outras duas envolvem papéis interacionais dos interlocutores. De uma forma abrangente, as quatro categorias buscam assegurar o sucesso do processo interativo, que decorre tanto da

sintonia interlocutiva na construção dos sentidos, quanto da garantia do falante de ser compreendido pelo ouvinte.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ. Jaqueline. *Entre a transparência e a opacidade:* um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

______. *Palavras incertas:* as não-coincidências do dizer. Campinas-SP: Editora da UNICAMP,1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

______. *Marxismo e filosofia da linguagem***.** 14.ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

CLARK, H. H. *Using language.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al*. *Dicionário de linguística da enunciação.* São Paulo: Contexto, 2009.

HILGERT, José Gaston. O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In: PRETTI, Dino (org.). *Oralidade em diferentes discursos.* São Paulo: Humanitas, 2006.

______. (org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre*: diálogos entre dois informantes. Florianópolis: Insular, 2009.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação.* 26.ed São Paulo: Cultrix, 2005.

INGLÊS NO IFFAR CAMPUS PANAMBI E A MULTIMODALIDADE

Tamara Angélica Brudna da Rosa[i]

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um relato parcial de um projeto de pesquisa em desenvolvimento no IFFAR Campus Panambi, o qual visa fomentar a discussão e posterior construção de materiais em Língua Inglesa sob o viés da Língua Inglesa como Língua adicional configurando a multimodalidade no ensino profissionalizante e superior. Sob este paradigma, estão sendo consideradas as práticas e contextos sociais dos alunos envolvendo a questão da formação do leitor reconhecendo as várias identidades existentes em sala de aula, para capacitar os alunos a entender criticamente textos midiáticos sob o domínio de novas tecnologias. Sendo assim, torna-se necessário pesquisar, discutir questões que apontem possíveis formas de interação que inclua novos letramentos. Estão sendo usados como fontes teóricas Moita Lopes (2003), Santaella (2013), Xavier (2006) e Rajagopalan (2003). Este projeto conta com 1 aluno bolsista Capes Ensino Médio e 1 aluno bolsista de pesquisa da instituição bem como alunos voluntários de cursos existentes no Campus Panambi. Diferentes suportes para a pesquisa do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa estão em processo, visando contribuir para o debate de um ensino de línguas adicionais buscando tornar os alunos mais atuantes além de fornecer aos professores de línguas maiores subsídios teóricos e práticos para a elaboração de tarefas de ensino.

2 A HISTORICIDADE DO PROJETO

A tecnologia tem sido incorporada a diversas práticas de ensino e aprendizagem, contudo, ainda há muito o que ser revelado sobre a influência das ferramentas da web na aquisição de língua estrangeira, nesse caso, a Língua Inglesa. O trabalho em questão propõe a discussão da Língua Inglesa sob o viés da multimodalidade. Nesse sentido, com esses artefatos

[i] Mestre em Educação nas Ciências, UNIJUI, Brasil. E-mail: tamara.rosa@iffarroupilha.edu.br

pretende-se melhorar a qualidade das condições de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa dos cursos EaD (Educação a Distância) e presenciais do Instituto Federal Farroupilha- Campus Panambi, além de ampliar o acervo de recursos didático-pedagógicos. Dado ao fato da recente criação da instituição, a mesma carece de recursos pedagógicos para auxiliar os alunos na construção do conhecimento, tanto nas atividades práticas como teóricas, contemplando, assim o ensino contextualizado e a construção conjunta do conhecimento. Já que, conforme Behar (2009) "o quadro de docentes tem de estar preparado para essa mudança de modalidade de ensino. O perfil do aluno também é diferenciado e todo este contexto exige dos docentes outras competências que não se aplicam ao modelo tradicional".

Ações paralelas como o projeto de pesquisa, Multimodalidade do ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional no Ensino Profissionalizante, desenvolvido no ano de 2016, o qual investigou como são propostos os usos da multimodalidade e do hipertexto nas atividades de leitura e de escrita, no ensino e aprendizagem de línguas, particularmente na Língua Inglesa nos diferentes níveis do ensino profissionalizante. Outra ação existente, está sendo proposta pelo NAI (Núcleo de Ações Internacionais) do campus, no qual são ofertados cursos de Língua Inglesa os quais usam Livros didáticos cuja proposta teórica vislumbram atender práticas que envolvam teorias recentes como a do letramento multimodal crítico. Porém, o material existente ainda carece de estudo e elaboração condizentes com tal proposta efetivamente sendo que práticas multimodais são fluidas e flexíveis, pois contemplam a dialogicidade entre interlocutores que tecem objetivos comuns. O conceito de multimodalidade refere-se à:

> a qualidade de um produto ou evento semiótico construído, programado ou desenhado com base no emprego de diversos modos de produção de sentido (ou semióticos) e na maneira específica em que esses modos se combinam. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 44-45, citando VAN LEEUWEN, 2011, p. 20).

A Internet trouxe uma infinidade de informações que estão disponíveis a todos. Hoje, encontramos a maioria dessas informações desse ambiente digital em inglês, como e-books, notícias, artigos, *papers*, principalmente pelo advento das redes sociais onde temos uma relação de todos para todos e não mais um para todos ou vice-versa.

A abordagem de leitura multimodal em língua inglesa, além de permitir uma melhor compreensão do texto, acaba por remodelar a concepção de que ler seja apenas decodificar as

palavras. Dessa forma, há outras possibilidades para àqueles que não dominam a linguagem verbal em língua inglesa terem uma motivação para estudar a referida língua, pois é sabido que as demais linguagens estão presentes em todo lugar, nos vídeos do *YouTube*, filmes, nas músicas, na Internet, no celular, cursos *online*, entre outros. Essas podem ser significadas em conjunto com as linguagens verbais.

Neste trabalho, o debate de um ensino de línguas sob o viés da multimodalidade, busca tornar os alunos mais atuantes como membros de suas comunidades de prática, fornecendo aos professores de línguas maiores subsídios teóricos e práticos para a elaboração de tarefas de ensino. Esta aprendizagem implica em trabalhar com as práticas de letramento para capacitar os alunos às interpretações e, consequentemente, ao conhecimento.

Por conseguinte, o professor que saiba explorar a multimodalidade e trabalhar o letramento crítico neste projeto torna-se indispensável, pois é desse modo que o professor exerce, de fato, seu papel na docência e colabora para que o aluno estabeleça relações mais abstratas e profundas entre a teoria e a prática, entre o empírico e conhecimento através da interação. A discussão sobre a epistemologia da prática e a formação do profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional em língua inglesa impõe e que não estão prescritas nas teorias e técnicas é amplamente pertinente, pois a pesquisa-ação pode servir como um meio de apoio à aprendizagem profissional docente e formação do professor como pesquisador efetivamente, ou seja, são questionamentos demonstrativos do que o professor deve saber e fazer no exercício da docência perante a sociedade contemporânea.

Portanto, a consideração destes fatores faz com que os alunos utilizem outras habilidades comunicativas, além de ler de modo a poder atuar em situações diversas. As práticas de letramento, nesta concepção, transpõem as paredes da sala de aula e perpassam pelas diferentes esferas de circulação da escrita e da linguagem.

Nesse contexto, é de suma importância que ocorram iniciativas que contemplem a análise dos gêneros apresentados pelo programa do NAI (Núcleo de Ações Internacionais)em seu livro didático de Inglês (LDI). Porém, até o momento o livro não chegou na instituição e estamos usando a plataforma *moodle* (http://dead.iffarroupilha.edu.br/course/view.php?id=21).

3 METODOLOGIAS EM AÇÃO

Na primeira versão do projeto em 2016, os esforços foram mais de compreensão acerca dos conceitos específicos a serem basilares para o projeto para futuras intervenções pois tínhamos somente alunos voluntários e a rotatividade dos mesmos foi alta no decorrer do processo. Já na versão de 2017, com as bolsas de incentivo a normalidade e a constância dos discentes foi um dos fatores positivos para o andamento do projeto.

3.1 Metodologia inicial

Neste ano de 2017, foram elaborados e aplicados questionários para alunos, professores e também houve a análise de algumas instituições de ensino superior em seus referidos sites. No questionário dos alunos, foi aplicado a metodologia de análise textual e seus resultados iniciais estão expressos abaixo.

QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DE DADOS PARA ANÁLISE

DADOS PESSOAIS
Nome: Análise
Série: 1°-3° ano Ensino Médio
Qual é a sua idade? Média de 16 anos (15-18 anos)
Com quais pessoas você mora? A maioria com os pais e irmãos(ãs)
Quando foi a primeira vez que você entrou em contato com a Língua Inglesa?
Na escola, Ensino Fundamental.

Você já fez Inglês fora da escola? Sim ( ) Não ( ) Se sim, onde foi? Por quanto tempo?
Metade fez, e a outra não.

AGORA, RESPONDA ÀS SEGUINTES PERGUNTAS DA MANEIRA MAIS COMPLETA QUE CONSEGUIR. LEMBRE-SE DE QUE NÃO HÁ RESPOSTA CORRETA, NÓS APENAS QUEREMOS SABER A SUA OPINIÃO.

1.Você acha que qualquer pessoa pode aprender Inglês?
Sim (x) Não ( )
Se não, justifique sua resposta.

2. Você acha que aprender Inglês é importante? Justifique sua resposta.
Sim, é importante para a carreira profissional.
3. Onde você acha que poderá utilizar a língua inglesa?
Em viagens e no futuro trabalho.

4. Você acha que é possível aprender Inglês fluentemente no Brasil? Justifique sua resposta.
Sim, aprender a teoria no Brasil mas praticar em intercâmbios e viagens fora do país.
5. É preciso ter dom para aprender Inglês?
Sim ( ) Não (x)

6. É importante praticar bastante o vocabulário e as estruturas gramaticais para uma boa aprendizagem do Inglês?
Sim (x) Não ( )

Imagem 1. Folha 1 do questionário

7. A partir de que idade você acha que se deve aprender Inglês?
(x) 0 -6 anos
( ) 7 – 10 anos
( ) 11 a 15 anos
( ) acima de 15 anos
(x) Não há uma idade específica

8. Alunos de escolas particulares aprendem Inglês melhor do que alunos de escola pública? Justifique sua reposta.
Não, pois não é a escola, e sim o interesse do aluno para aprender que faz a diferença.

9. Aprender Inglês é útil?
Sim (x) Não ( )
Por quê?
Útil para um melhor currículo, e futuramente mais vagas de emprego.

10. Como você acha que uma pessoa poderia aprender Inglês fora da escola? (Se preferir, você poderá marcar mais de uma opção).
(x) jogando vídeo games
(x) lendo livros em Inglês
(x) assistindo a filmes em Inglês sem legendas em Português
(x) ouvindo músicas em Inglês
(x) conversando com pessoas que só falam Inglês
(x) estudando a gramática do Inglês

	Jogando vídeo games	Lendo livros em Inglês	Assistindo a filmes em Inglês sem legendas em Português	Ouvindo músicas em inglês	Conversando com pessoas que só falam Inglês	Estudando a gramática do Inglês
Respostas	4	2	7	5	4	5

Imagem 2. Folha 2 do questionário.

11. Você se sente motivado para aprender Inglês? Se não, justifique sua resposta. Se sim, quais diga quais são suas motivações.
Sim, por ser uma língua influente em todo mundo.
12. É possível aprender Inglês na escola pública? Se não, explique por quê.
Sim, o básico.

13. Quem é o responsável pela aprendizagem da língua estrangeira?
( ) Somente o professor
(x) Professor e aluno 7
(x) Somente o aluno 1
( ) O livro didático
( ) Os pais

	Somente o professor	Professor e aluno	Somente o aluno	O livro didático	Os pais
Respostas	0	7	1	0	0

14. O curso de Inglês livre (Words, Fisk, Phil Young's, CCAA, etc.) é o melhor lugar para se aprender Inglês? Se sim, explique os motivos.
Sim, pois utilizam melhores materiais de ensino e tem mais horas para passar o conteúdo para os alunos.

15. Qual é a sua opinião sobre essa afirmação? "Para se aprender Inglês não é preciso estudar em casa. É preciso apenas ir às aulas."
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo (x) Discordo 4 (x) Discordo totalmente 4

16. Você considera o Inglês menos importante do que as outras disciplinas da sua escola? Explique sua resposta.
Não, ele é tão importante quanto as outras disciplinas.

17. Você dedica seu tempo de estudo para a prova de Inglês da mesma forma como para as outras matérias?
(x) Sim, o Inglês é tão importante quanto as outras disciplinas
( ) Não, o Inglês não é tão importante como as outras matérias.

18.Comentários

Imagem 3. Folha 3 do questionário.

O questionário foi aplicado somente aos líderes de turmas. Sumariamente, percebe-se que as respostas seguem um padrão e que a multimodalidade é um dos conceitos estruturantes no ensino e aorendizagem da Língua Inglesa, mesmo que não usando esse termo conceitual.

O questionário disponibilizado aos professores foi criado no *Google docs* (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeHrRShjsc7zQAzhqcMyYDoiu90n38Ee0tw1BpPoBQXSb6iFQ/viewform?c=0&w=) mas até o presente momento apenas alguns professores responderam. Portanto, não temos como fazer uma análise mais detalhada ainda pois o projeto tem o término previsto em agosto de 2018.

O enquadramento epistemológico da metodologia da presente pesquisa configurou-se a partir do paradigma qualitativo, com procedimentos quantitativos básicos de verificação para compreender e explicar em que medida e como princípios metodológicos associados a essa concepção de letramento movimentam-se do contexto científico para o pedagógico, representado neste estudo por atividades didáticas de LDI mediados pelo contexto político referente ao Inglês sem Fronteiras entre outras políticas linguísticas no ensino da Língua Inglesa.

Nesse sentido, a referida análise tornar-se-á, portanto, explicativa e propositiva. O universo da análise da pesquisa corresponderá a oferta da LI pelo Inglês sem Fronteiras, com foco no papel da multimodalidade para o ensino de língua inglesa nesses recursos didáticos no Instituto Federal Farroupilha e entre outras instituições conhecidas no estado.

Para atingir o objetivo da presente pesquisa o foco da análise estará nos gêneros vídeos ou mídias interativas existentes no material, por meio das quais visualizar o progresso de letramento multimodal crítico sustentado pelos gêneros discursivos segundo LEMKE (2010, p. 457).

Primeiramente, serão delimitadas todas as atividades didáticas que tenham como base gêneros vídeos ou mídias interativas para então fazer uma seleção limitando as atividades didáticas que exploram o aspecto visual considerando sua natureza multimodal, mapeando índices linguísticos dos enunciados das atividades referentes à exploração do recurso semiótico imaginético e/ou da multiplicidade de recursos semióticos, com base na proposta de Kummer (2012, 2014).

Além disso, foram analisados os sites de algumas universidades do estado do Rio Grande do Sul, pertencentes ao COMUNG (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas), conforme tabela abaixo.

Tabela 1. Pesquisa nas universidades

UNIVERSIDADE	NÚMERO DE ALUNOS	PÁGINA BILINGUE	PÓS STRICTO SENSU	OFERTA PARA O ALUNO	NATUREZA DA OFERTA
UNISC	Cerca de 15 mil	Sim	Sim	Sim, através do centro de línguas e culturas da UNISC.	Na UNISC, o espaço da língua e da cultura estrangeira tem nome: Centro de Línguas e Culturas. Além de ser uma escola de idiomas com metodologia, materiais e nivelamento com base em padrões internacionais é também um Centro Aplicador e Preparador de Exames Internacionais, como TOEFL, IELTS, DELE e CELPE-BRAS. http://www.unisc.br/pt/centro-de-linguas/idiomas-matriculas/ingles
UNISINOS	Cerca de 31 mil alunos	Sim	Sim	Sim, através do UNILÍNGUAS, Instituto de Línguas da Unisinos.	O Unilínguas tem a missão de proporcionar a comunicação assertiva e consistente aos seus alunos. Para isso, busca contribuir para o desenvolvimento de competências globais de alunos, professores e funcionários da Unisinos, assim como da comunidade em geral para os desafios da atualidade e do futuro, principalmente neste momento de internacionalização da instituição. http://www.unisinos.br/unilinguas/ingles
UCS	Não divulgado	Não	Sim	Sim, pelo PLE. Programa de Linguas Estrangeiras.	O UCS Línguas Estrangeiras é aplicador do Toefl - Test of English as Foreign Language, exame internacional de língua inglesa. O curso para jovens e adultos está dividido em duas etapas, uma de nove níveis e outra de quatro com conteúdos essenciais relacionados à habilidade de expressão oral. https://www.ucs.br/site/ucs-linguas-estrangeiras/ingles/
PUCRS	Cerca de 25 mil alunos	Sim	Sim. Mestrado: 24 Doutorado: 22	Sim, LEXIS - CENTRO DE IDIOMAS DA PUCRS	O Lexis – Centro de Idiomas da PUCRS, objetiva promover a capacitação linguística e cultural em línguas estrangeiras para a comunidade interna e externa da PUCRS. O Lexis conta com o expertise dos docentes da Faculdade de Letras e atende o princípio de internacionalização previsto no planejamento estratégico da PUCRS. http://www.pucrs.br/humanidades/lexis/#ingles

Essa tabela mostra que a Língua Inglesa está inserida dentro das comunidades acadêmicas mas que há restrições e diferenciações em sua oferta e apresentação. Além disso, pelo número de alunos matriculados em cada instituições, o número de usuários proficientes em Língua Inglesa deveria maior. Infelizmente, boa parte dos alunos somente procura entrar

em contato com a língua devido a sua necessidade momentânea, mesmo que já tenha experiências anteriores que contemplem a multimodalidade.

A descolonização de programas seria fundamental considerando que direitos linguísticos estão imbricados nas questões de políticas de ensino. Rajagopalan (2001) em seu artigo intitulado *The politics of language and the concept of linguistic identity*, o qual foi publicado no Centro Virtual Cervantes, defende ferrenhamente a ideia de que existe uma necessidade urgente de abordar a questão da política da linguagem e que a visão instrumental da linguagem é defeituosa dada a geopolítica do inglês atualmente, para além do termo política construído socialmente.

Em outras palavras, a ciência da linguagem ainda precisa ter recursos e critérios externos (não linguísticos), tais como considerações geopolíticas para demarcar os limites exatos de um dado sobre a língua. Outra concepção presente neste artigo, é que, de fato, as línguas são usadas como bandeiras de fidelidade muito mais frequentemente do que normalmente pensamos. Porém, a cada dia que passa as barreiras tanto físicas como culturais vem sendo desmanteladas e o multilinguismo está rapidamente se tornando a norma e não a exceção em muitos países.

Tal resultado exprime a carência de discussão e intervenção séria de universidades, governo e sociedade como um todo para tentar modificar tal panorama que é histórico e que se arrasta por mais de 40 anos. Cabe lembrar que essa realidade não é comum apenas em contextos de ensino público. Leffa (2011, p. 15-16) alerta que não adianta procurar culpados e salienta que

> Procuro lançar dois olhares sobre o fracasso do ensino de LE na escola pública: o primeiro, voltado para trás, procurando localizar a origem do fracasso; o segundo, olhando para frente, tentando vislumbrar possíveis soluções. Entendo que há várias maneiras de ver esse fracasso, desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização. A tentativa de criar bodes expiatórios é a mais primitiva: põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados.

Sendo assim, pretende-se levar em consideração a dimensão contextual do LI através da análise documental e questionários bem como a dimensão textual do LI a partir das atividades didáticas sobre gêneros vídeos e mídias interativas no moodle.

Tal abordagem, faz parte de uma multiplicidade de discursos que se agrupam de maneiras complexas, (re)organizadas social e constantemente, ou seja, a língua passa a ser

entendida como discurso, nos levando a perceber a realidade como um processo narrativo de construção de sentidos que acontece nas situações de enunciação. Aprender a gramática da Língua Inglesa pela gramática, não sustenta mais nenhuma prática pedagógica.

Temos novas formas de comunicação, novas potencialidades, novas tecnologias, as quais facilitam diferentes interações entre diferentes comunidades linguísticas. Isto acaba por oportunizar, ampliar estratégias criativas de engajamento das vozes. É preciso enfocar e insistir na necessidade de compreender melhor as diversas formas nas quais se configuram as práticas linguísticas e as implicações dessa compreensão (in)adequada para as práticas de ensino e aprendizagem da língua.

A nossa vivência contemporânea nos coloca diante de práticas linguísticas cada vez mais inovadas e inovadoras. Fronteiras geográficas são transpostas facilmente com o uso, entre outros das tecnologias, de maneira que a linguagem multimodal deixou de ser opção de uso e adquiriu status de integrante das práticas cotidianas de interação. (BARBOSA, 2016) Se o poder da linguagem é tamanho, o de compreendê-la em seus entornos também o é.

4 CONCLUSÃO

Há muito tempo que as tecnologias do letramento nãos são tão simples e nem se resumem ao material impresso mas combinam-se com elementos visuais para facilitar e potencializar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa. Os letramentos são tecnologias amplas, expandidas e expansíveis, sendo sempre sociais, somos afetados e transformados por eles mas também transformamos eles histórico-culturalmente.

Em outras palavras, a ciência da linguagem ainda precisa ter recursos e critérios externos (não linguísticos), tais como considerações geopolíticas para demarcar os limites exatos de um dado sobre a língua. O fato que foi constatado inicialmente é de que as línguas são usadas como bandeiras de fidelidade muito mais frequentemente do que normalmente pensamos. Porém, a cada dia que passa as barreiras tanto físicas como culturais vem sendo desmanteladas e o multilinguismo está rapidamente se tornando a norma e não a exceção em muitos países.

Atualmente, nos deparamos com inúmeros trabalhos que destacam o que vem falhando, o que não funciona na escola e universidades, principalmente na escola pública, embora poucos

indicam possibilidades para amenizar essa realidade. Afinal, o que pode ser feito diante de tantos desafios? Qual a melhor solução?

Certamente, o letramento multimodal crítico atende em partes a erradicação de desafios básicos no ensino e aprendizagem da LI. Com base nesse *status* da língua inglesa, o ensino desse idioma bem como as políticas linguísticas sobre o ensino de línguas estrangeiras e de internacionalização precisam ser urgentemente revisadas nas universidades, a fim de refletir essa mudança, ou seja, deve haver uma reflexão sobre o papel do inglês e de uma abordagem de ensino da língua inglesa como ferramenta de internacionalização e não de colonização.

Em suma, nas primeiras análises realizadas percebeu-se que os alunos reconhecem a importância de saber uma língua estrangeira, que a Língua Inglesa se qualifica como língua de acesso maior em diferentes partes de mundo e em seus processos formativos dentro da instituição. Reconhecem que essa língua é a língua da academia, dos negócios, que necessitam se apropriar de tal conhecimento mas por não ser um sistema neutro, os sujeitos ainda tem dificuldades de conseguir uma inserção efetiva em suas comunidades.

Além disso, os alunos não atingem nota mínima nos exames de proficiência em inglês mas conseguem dar conta da leitura visual de muitas músicas e filmes. Dessa forma, torna-se necessária a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa ancorada nos pressupostos epistemológicos da multimodalidade.

A reflexão crítica é uma atividade relevante e indispensável, pois é decisiva para a atuação mais autônoma, notadamente, diante de currículos conservadores em uma instituição escolar igualmente conservadora e em desacordo com as necessidades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. “Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE”. In: *Contexturas:* Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006. Disponível em: <http://infograficosnaeducacao.blogspot.com.br/p/referencias-sobre-multimodalidade-e.html>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BARBOSA, V. S. et al. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00623.pdf >. Acesso em: 01 out. 2017.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

HALLIDAY, M., MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar.* 3ed. London: Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

_____. *Language as social semiotic.* London: Edward Arnold, 1978.

LEFFA, V. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes (Org.). *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona*: uma questão, múltiplo olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Leitura em língua estrangeira na escola:* teoria e prática. Santa Maria: UFSM, 2000.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação da escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: _____; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor*: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. China: Oxford University Press, 1998.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

_____. *Reading images*: the grammar of visual design. 2 ed. Londres; Nova York: Routledge, 2006.

_____. *Writing the future*: English and the Making of a Culture of Innovation. In: London: Routledge,1995. p. 7-11.
_____. et. al. *Multimodal teaching and learning*: the rhetorics of the science classroom. London and New York: Continuum, 2001a.

KUMMER, D. A. *O livro didático de língua inglesa*: uma abordagem multimodal. Trabalho final de pós-graduação (Especialização em Linguagem e Representação). Centro Universitário Franciscano: Santa Maria. 2012.

_____. *Letramento multimodal crítico:* sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

RAJAGOPALAN, K. (2001). The politics of language and the concept of the linguistic identity. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n. 24, p. 17-28.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua*: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF-Passo Fundo (RS), Brasil

A GENI DE TODOS OS TEMPOS: MARGINALIZAÇÃO, HIPOCRISIA E SOCIEDADE BRASILEIRA

Tatiane Kaspari[i] (FEEVALE)
Juracy Assmann Saraiva[ii] (FEEVALE)

1 INTRODUÇÃO

No carnaval de 2016, 270 ritmistas da escola de samba Salgueiro coloriram a avenida de rosa. Os músicos, em sua grande maioria, homens, vinham vestidos de Geni, engajando-se na proposta de confronto ao preconceito, sobretudo, no tocante ao gênero e à sexualidade. A agremiação, que também fez um zepelim sobrevoar o sambódromo, buscou inspiração em uma composição de 1978, evidenciando a propriedade com que o texto de natureza literária fala da essência do ser humano em diferentes épocas, (re)atualizando-se continuamente pelas leituras que recebe.

Geni e o Zepelim foi lançada por Chico Buarque no final do governo Geisel, quando o sistema político brasileira se lançava em uma lenta e gradual redemocratização, cuja efetivação plena parece não ter sido alcançada até hoje. A composição apresenta-se, inicialmente, como narrativa, uma vez que apresenta a personagem Geni e relata o caso da chegada de um poderoso estrangeiro em um zepelim, que interpõe como condição para não destruir a cidade passar uma noite com Geni. O texto, entretanto, transcende o caráter narrativo, desvelando uma voz lírica, que coloca os recursos da narratividade a serviço da expressão do sentimento de repulsa em relação à hipocrisia da sociedade que julga, despreza ou manipula os indivíduos conforme seus interesses. Nesse sentido, articula-se com o contexto de sua produção, mas também com a sociedade atual.

A presente análise, de natureza indutiva, encontra aporte teórico, especialmente, nas reflexões de Mikhail Bakhtin (1997) acerca do dialogismo e do caráter ideológico do signo linguístico e nas considerações da Teoria dos efeitos, formulada por Wolfgang Iser (2002) a respeito do leitor e do jogo instituído pelo texto literário. A partir do estudo interpretativo da

[i] Mestra e Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais, pela Universidade Feevale (Brasil). E-mail: tatianekaspari@yahoo.com.br.
[ii] Doutora em Teoria Literária pela PUC/RS e Pós-Doutora em Teoria Literária pela UNICAMP. Professora e pesquisadora da Universidade Feevale e bolsista em produtividade do CNPq. E-mail: juracy@feevale.br.

composição, busca-se evidenciar a ficção como forma de transgressão do real, capaz de extrapolar o contexto de produção do artista e instaurar um processo de estranhamento do receptor do texto frente à sua realidade e, por extensão, um desejo de nela intervir.

2 CONFLUÊNCIA ENTRE COMPOSIÇÕES POÉTICAS E SOCIEDADE: ARTICULAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E REALIDADE

As representações simbólicas, como toda manifestação cultural, mantêm vínculos com o contexto histórico-social em que insurgem, uma vez que constituem práticas humanas que não podem ser apartadas das experiências de interação entre os indivíduos e sua realidade. Assim, também a Literatura, segundo Antonio Candido (2000), articula-se com a sociedade, na medida em que o texto ficcional sofre variações conforme a posição social do artista – à qual se liga uma necessidade do reconhecimento da identidade e do papel do artífice –; a forma e o conteúdo da obra – a primeira influenciada, sobretudo, pelas modalidades de comunicação e o segundo, por valores e ideologias – e a fatura e a transmissão do texto literário – aspectos intimamente relacionados ao público e às técnicas disponíveis. Assim, o meio social estará presente nas escolhas do autor ao configurar sua obra, que será composta e transmitida segundo as possibilidades ideológicas e tecnológicas de seu tempo e recepcionada por um leitor dotado de ideologias e de concepções relacionadas à sociedade em que está inserido.

Nessa ótica, o real apresenta-se como anterior à representação, cabendo à linguagem refletir ou remeter a uma realidade pré-postulada para, posteriormente, transformá-la. Uma das principais contribuições do texto literário para o mundo concreto, de acordo com Candido, é o processo de humanização que o ficcional desencadeia. Tal posicionamento permite uma aproximação com a visão de Gilbert Durand a respeito das manifestações simbólicas. Para esse autor, o símbolo é essencial no estabelecimento de relações intersubjetivas, que instituem e reforçam a noção de pertencimento a um grupo social: “a razão e a ciência só ligam o homem às coisas, mas o que liga os homens entre si, ao humilde nível das felicidades e das penas cotidianas da espécie humana é a representação afectiva, porque vivida, que o império das imagens constitui” .

Nessa teoria, porém, o real não é sobreposto ao símbolo, pois este representa, para Durand, um valor supremo, origem e sustentação das civilizações. Segundo o antropólogo, “no seu dinamismo instaurador em busca de sentido [o símbolo] constituiu o próprio modelo da mediação do Eterno no temporal” . Assim, problemas psíquicos ou comportamentais do ser humano estariam relacionados a uma falha na constituição simbólica de mundo pelo indivíduo.

As diferenças no posicionamento de Candido e de Durand remetem a duas linhas teóricas a respeito da linguagem, que é o meio pelo qual se efetivam as relações intersubjetivas e se manifesta a cultura. Em uma primeira perspectiva, conforme Patrick Charaudeau, o signo linguístico é concebido como um objeto transparente, que instala um processo de interlocução simétrico. Sob essa ótica, o receptor pode acessar a intencionalidade do emissor, pois a linguagem reflete o mundo a que faz menção.

Em contraponto, a segunda perspectiva nega a transparência da linguagem, considerando que a comunicação é um processo dialético, que envolve quatro sujeitos. Para os teóricos dessa linha, sobremaneira Charaudeau, a interação envolve inicialmente um eu produtor e um tu destinatário, ambos relacionados ao mundo concreto, ou seja, inseridos em uma situação comunicacional específica. Para que essa seja bem-sucedida, entretanto, tem-se a interpretação de um tu interpretante, que – a partir de suas convenções e pela relação interlocutiva estabelecida com o remetente – constrói uma imagem do eu.

Ao reconhecer o valor intersubjetivo que media o processo de comunicação, a segunda linha teórica acerca da linguagem torna-se mais ponderada e plausível, o que explica sua repercussão nos atuais estudos linguísticos, que, por sua vez, fundam-se, em boa parte, nas reflexões de Mikhail Bakhtin. Para o pensador russo, a matéria linguística encontra-se com a vida social, ou seja, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Assim, um estudo da linguagem não pode prescindir da observação do enunciado – “elo real na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 307) – e, consequentemente, de sua conformação a um gênero do discurso e da inserção em uma dada situação de comunicação em uma esfera da realidade humana, em que ele será moldado por uma posição valorativa do locutor.

Ao sublinhar que "um enunciado absolutamente neutro é impossível" (1997, p. 282), Bakhtin afirma o caráter ideológico inerente a toda enunciação. De acordo com Augusto Ponzio, nos escritos de Bakhtin, a palavra ideologia aponta tanto para os sistemas superestruturais, para as manifestações da cultura, quanto para os substratos da consciência individual. Assim, na visão bakhtiniana, "a ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas 'expressão' não significa somente interpretação ou representação, também significa organização, regularização dessas relações" (PONZIO, 2008, p. 113).

Sob essa perspectiva, uma palavra não é *per si* ideológica, ou seja, as unidades linguísticas são neutras, pois não possuem entonação expressiva nem suscitam uma resposta do interlocutor; existem como possibilidades do sistema da língua a serviço de qualquer locutor. É o processo de enunciação que confere um acabamento ao texto, que, enquanto "expressão individualizada da instância locutora" (BAKHTIN, 1997, p. 308), tem como fronteira a alternância dos sujeitos falantes e comporta sempre uma relação valorativa. Consequentemente, o signo verbal existe em três dimensões:

> como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o discurso dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já impregnou de minha expressividade. (BAKHTIN, 1997, p. 313. Grifos do autor).

O que ocorre, portanto, na constituição de um enunciado, é uma espécie de assimilação das palavras alheias, que já apresentam um "rastro ideológico" (PONZIO, 2008, p. 148). Todo texto é elaborado tendo em vista o outro, de quem se exige uma atitude "responsiva ativa" para que se cumpra o "intuito discursivo" do enunciador (Bakhtin, 1997). Mesmo nos casos em que o interlocutor está ausente, é desconhecido pela instância locutora ou não reage imediatamente à enunciação, esse processo ocorre, pois "toda compreensão é prenhe de resposta" (BAKHTIN, 1997, p. 290) e, em algum momento, ela fará emergir o discurso lido ou ouvido na enunciação ou mesmo no comportamento do ouvinte/leitor. Institui-se, dessa maneira, um processo dialógico de contornos ilimitados, pois o enunciado relaciona-se tanto com os que o antecederam – o objeto da comunicação sempre já terá sido abordado por outros locutores – quanto com os que o sucederão.

Essa concepção lança luzes também sobre questões culturais, como a relação entre as representações simbólicas e a realidade, a qual deve ser caracterizada essencialmente por seu dialogismo. Assim, a evocação de sentimentos, de conceitos e de pensamentos pelas representações simbólicas as constitui como experiência vivificante, que refrata a realidade, ou seja, reflete sua organização social, mas, simultaneamente, incide sobre ela, engendrando mudanças.

Voltando-se às manifestações literárias, Wolfgang Iser afirma que elas, ao articular ficção e realidade, utilizam-se do "[...] mundo representado para suscitar reações afetivas nos receptores dos textos ficcionais" (ISER, 1983, p. 405). A Literatura constitui, pois, concomitantemente, um objeto de fruição e de análise, uma vez que, embora suas representações estejam resguardadas pelo caráter ficcional, sua relação com o mundo representado não é fortuita.

Para Iser, a relação estabelecida nos textos literários entre ficção, imaginário e realidade organiza-se em um modelo ternário: o ato de fingir é responsável por "provocar a repetição do texto da realidade vivencial, por esta repetição atribuindo uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito do que é assim referido" (ISER, 1983, p. 385-6). Nesse esquema triádico, as relações não se dão de maneira unilateral: assim como textos ficcionais podem interferir na realidade, também ela atua sobre eles. Conforme Iser, "o fictício [...] se qualifica como uma específica forma de passagem, que se move entre o real e o imaginário, com a finalidade de provocar sua mútua complementaridade" (ISER, 1983, p. 411).

No contexto brasileiro , uma das experiências mais notáveis do processo apontado por Iser é a MPB – cuja formatação nos moldes atuais aconteceu a partir da década de 1960 e decorreu de influências da Bossa Nova. Transformada em um significativo veículo de contestação do regime militar, a MPB, ao mesmo tempo, se moldou a partir das condições engendradas pela ditadura e do posicionamento ideológico de seus autores, evidenciando uma via de mão-dupla no que se refere à influência entre a representação e a realidade.

Um dos exemplos mais emblemáticos desse fato é Chico Buarque, que é apontado por Fernando Couto como o maior representante da MPB, tanto pela presença dos traços típicos desse movimento musical em suas composições quanto pela visibilidade que foi atribuída à

imagem do cantor no contexto da ditadura militar. O tom contestatório do artista nem sempre, porém, coincidia com as ideias do cidadão, conforme revelam as seguintes declarações: "Era uma responsabilidade que eu não queria carregar", relembra. "Mas não havia como dizer às pessoas: olha, eu não sou isso que vocês pensam." Anos depois ele admitiria: "Eu sentia às vezes necessidade de dizer coisas que as pessoas esperavam de mim".

Dessa forma, é possível inferir que parte do fôlego crítico das composições de Chico advém da sensibilidade interpretativa de seus leitores, quando inseridos em um contexto de repressão política. Ressalte-se, porém, que, na produção de Chico, o caráter político-social das composições extrapola a mera representação da realidade interditada, fazendo-se presente na produção lírica que insere a voz de grupos sociais marginalizados e que remete a outros contextos histórico-culturais sem, contudo, deixar de refletir sobre a realidade vivenciada pelos receptores da canção. Segundo Anazildo Silva (2004, p. 177),

> a dimensão político-social decorre do redimensionamento poético da proposição de realidade pressuposta e, por isso, está presente na obra do poeta desde o começo, iniciada primeiramente nas vozes do malandro e da mulher, num dueto alternado, ao qual vão se juntando outras vozes, como a do marginal, a da prostituta, a do pederasta, a do pivete, a do mendigo.

Sob essa ótica, a ficção é compreendida fundamentalmente como um ato de transgressão, que se manifesta "como uma forma de irrealização; na conversão do imaginário, que perde seu caráter difuso em favor de uma determinação, sucede uma realização (ein Realwerden) do imaginário" . Segundo Juracy Assmann Saraiva (2006, p. 5), "a capacidade que o discurso literário detém de instalar um mundo possível" configura

> a função heurística fundamental da literatura porque, ao instituir uma situação enunciativa que transcende um contexto de referência e ao conceber agentes e coordenadas tempo-espaciais que se enraízam no universo simbólico, o texto literário permite que o leitor reconheça suas contingências culturais e históricas e, simultaneamente, delas se liberte.

Sob essa perspectiva, o discurso poético da composição analisada, *Geni e o Zepelim*, não pode ser reduzido à comparação com a realidade, pois essa é transgredida na instituição de um mundo possível, calcado no *como se*, e que permite ao leitor reformular suas representações e, por consequência, modificar sua relação com a realidade concreta.

3 MALDITA GENI: A CRÍTICA SÓCIO-MORAL

A canção *Geni e o zepelim* anuncia, pelo título, Geni enquanto personagem principal da narrativa inserida na expressão lírica. A enunciação de sua história, porém, fica a cargo de um lírico que não dá voz à Geni: as únicas vozes que incursionam pela expressão do sujeito poético são a do povo e a do comandante do zepelim, ambas identificadas com o masculino. Esse aspecto aponta para a desvalorização social dessa figura, referida sobremaneira na primeira estrofe.

A discriminação dos locais e dos indivíduos com quem Geni mantém relações revela sua indiferença quanto ao ato sexual e, por extensão, quanto ao seu próprio corpo:

> O seu corpo é dos errantes
> Dos cegos, dos retirantes
> É de quem não tem mais nada (BUARQUE, 2017, *on-line*)

A configuração do corpo de Geni enquanto um paliativo para quem foi privado de bens maiores – como a visão para os cegos, a liberdade para os detentos, a esperança para as viúvas e a saúde para os velhinhos – a faz despontar como "um poço de bondade", ou seja, como aquela que produz o alento, ainda que provisório, para os marginalizados, para a escória da sociedade. Paralelamente, porém, reforça sua vulgarização, fazendo com que – ao contrário das prostitutas em geral, que se vendem – ela se dê simplesmente, sem recompensa ou cobrança. Em função disso, a cidade a repudia, afirmando que Geni é merecedora de agressões físicas e morais.

Essa atitude sugere a primeira mostra de hipocrisia da sociedade, uma vez que a locução conjuntiva "por isso", nos versos "Ela é um poço de bondade/ E é por isso que a cidade" (BUARQUE, 2017, *on-line*), estabelece uma relação de causa e consequência entre a gratuidade de Geni e a reprovação social. Subentende-se, assim, que o povo critica publicamente a prostituta, aquela de cuja intimidade usufrui, talvez como uma forma de evitar que incida sobre si a depravação moral que é atribuída a ela.

A postura hipócrita é acentuada quando da ameaça de destruição da cidade pelo comandante que desce do zepelim. O estrangeiro, por observar esse grupo social sob um ponto de vista externo, consegue identificar na cidade opressora os defeitos morais que justificam a destruição do local. Para que ela não se efetive, porém, oferece uma condição: a possibilidade

de desfrutar uma noite com Geni. A atração do majestoso forasteiro por aquela que é considerada a mais rasteira das moças da cidade choca a população por sua falta de plausibilidade. Entretanto, o estrangeiro representa uma força de subversão da falsa moralidade do local, de que não faz parte unicamente Geni. Diante dessa situação, Geni é restituída à condição de donzela e a cidade – representada pelos três grandes poderes: o político, na figura do prefeito; o religioso, no bispo e o financeiro, no banqueiro – prostra-se a seus pés, beijando-lhe as mãos, a fim de que ela aceite a proposta do comandante do zepelim. O coro popular altera-se substancialmente, conferindo grande importância a Geni, cuja condição de prostituta, entretanto, continua destacada no verso "Você dá pra qualquer um".

A resistência de Geni em se entregar ao estrangeiro é tratada como heresia, uma vez que parece ilógico uma prostituta negar-se ao sexo. Contudo, as relações que ela mantinha com qualquer um eram guiadas pelo desejo e pelo instinto – "[...] amar com os bichos" –, num abandono indiferente de si mesma, em uma entrega descompromissada. Com o comandante, entretanto, a relação se configura marcadamente como um câmbio entre a integridade dela e a da cidade. Nesse contexto, a entrega de Geni não pode ser indiferente, pois há a plena consciência de que seu corpo constitui uma mercadoria e é por isso que ela cede a muito custo, convencida pela aparente sensibilidade e sinceridade – ironicamente citadas pela voz lírica – dos pedidos dos cidadãos. Em outras palavras, pela primeira vez, Geni se vende, tendo que dominar o asco diante daquele que dela usufrui, pois ele a destituiu de sua integridade, objetificando-a, reificando-a.

Dessa maneira, após a partida do zepelim, ao contrário do que concebe a ingenuidade de Geni, a cidade volta a seu antigo coro de reprovação da mulher, pois, em sua concepção, ela prova ser tão moralmente depravada quanto a julgavam. Assim, é incorporado ao refrão o verso "Joga bosta na Geni", numa expressão do máximo repúdio e desprezo à prostituta, sem que haja a autoanálise popular.

A irredutibilidade desse julgamento social, baseado na hipocrisia e no jogo de interesses, pode ser também visualizado na regularidade rítmica – alternância de rimas emparelhadas e intercaladas – e formal da composição – predominância de versos heptassílabos e pentassílabos. O emprego das redondilhas aponta para uma produção de caráter popular, o que coincide com a incursão da voz da população da cidade na expressão do eu lírico, além de a regularidade

apontar para a imutabilidade do padrão dos comportamentos sociais, que torna desprezível quem, supostamente, não demonstre uma conduta exemplar.

O carater transgressor de Geni é ainda intensificado quando a composição é inserida no contexto de *Ópera do Malandro*, uma vez que a personagem identificada com a canção é uma travesti. Não é possível, contudo, restringir a referência do texto às travestis, pois os substantivos – como “dama” e “donzela” – e os adjetivos – como “formosa”, “coitada” e “singela” – que fazem referência a Geni destacam o seu pertencimento ao feminino, numa alusão genérica a todo aquele que é socialmente marginalizado. *Geni e o Zepelim* constitui, pois, antes de tudo, uma composição sobre a opressão do marginalizado, que é anulado socialmente por atitudes que contrariam os padrões vigentes, mesmo em face de sua importância para a manutenção da integridade social.

4 MALDITA GENI: A CRÍTICA POLÍTICO-CULTURAL

A contestação social por meio do hibridismo é ampliada em *Geni e o zepelim* pelas referências à história bíblica da destruição de Sodoma e Gomorra e ao conto *Bola de sebo*, de Guy de Maupassant. Na narrativa bíblica, Deus resolve destruir, a despeito dos esforços de Ló, as duas cidades cuja população perdera os valores morais, agindo depravadamente. Tendo sido lançados enxofre e fogo sobre Sodoma e Gomorra, todos, exceto Ló e suas filhas, perecem.

Já no conto de Maupassant, a autoridade ameaçadora é um oficial das tropas prussianas que impedem a passagem do veículo em que estavam dez pessoas – três casais burgueses, duas religiosas, uma prostituta e um revolucionário – com o intuito de deixar a cidade. A exigência do oficial para liberar o grupo é passar uma noite com a meretriz, que se nega por ser bonapartista, opondo-se às ações do exército da Prússia. Após muita insistência de seus companheiros de viagem, ela consente passar uma noite com o prussiano, esperando ser reconhecida por sua doação. Entretanto, ao partirem na manhã seguinte, é ignorada por todos da comitiva, que lhe negam até alimento, a despeito de ela ter repartido suas provisões com os passageiros na viagem até chegarem àquela cidade.

Na composição buarqueana, a sociedade reaparece deturpada, digna de ser destruída por um ser superior, como na história bíblica. Contudo, assim como os prisioneiros são liberados

no conto de Maupassant, a aniquilação da cidade, em *Geni e o zepelim*, não se efetiva, em virtude do sacrifício físico e moral da prostituta, que se vê obrigada a romper com seu código de honra para satisfazer um interesse coletivo. O sentimento de humilhação da cortesã é acentuado pela postura das demais personagens após o ocorrido: enquanto, no conto, ela é menosprezada e ignorada pelos companheiros de viagem, na composição buarqueana, é vilipendiada pelo povo da cidade.

O sacrifício da prostituta, nos textos de Maupassant e de Chico Buarque, resulta, pois, inútil, já que as ações das demais personagens prosseguem tão hipócritas como anteriormente – senão ainda mais acentuadas. Assim, a imbricação dos discursos na canção de Chico desponta como um sinal da permanência da falsa moralidade social, que sustenta condutas dissimuladas e manipuladoras conforme os interesses de um grupo específico.

Assim como em *Bola de sebo*, em *Geni e o zepelim*, os opositores à mulher sentem necessidade de externar sua reprovação, em um pronunciamento coletivo de repúdio à prostituta, de cujo corpo, porém, eles próprios usufruem. Essa enunciação justifica-se pelo anseio da população de ser diferenciada da personagem estigmatizada, pois, sem a palavra de rejeição publicamente assumida, o sujeito corre o risco de ser visto como solidário à prostituta e de com ela ser confundido, passando, em decorrência, a sofrer a mesma rejeição social. Esse comportamento ilustra a natureza social da linguagem, que, conforme Bakhtin, media a interação entre os indivíduos e atua na constituição da consciência de cada um. Com efeito, a concepção de sujeito – já não mais centrado e indivisível – decorre do caráter coletivo da linguagem, pois essa emerge em um contexto social específico, a partir das relações estabelecidas por um dado grupo social.

Dessa forma, o enunciado reproduzido pela voz lírica é atribuído a um sujeito que abarca uma noção coletiva – a cidade –, numa referência à origem imprecisa dessa posição, que deriva do compartilhamento de convenções por indivíduos que visam a ser inseridos em uma sociedade. Diante do discurso amedrontador do comandante do zepelim que chega à cidade, a relação com Geni é abruptamente alterada e rápida e plenamente assimilada por toda a população. Nessa situação, ser socialmente aceito requer participar da conquista do interesse coletivo, o que se dá pela persuasão da mulher por meio de um discurso renovado. Ao final, extinguida a situação de risco para a sociedade, retoma-se a fala inicial, intensificando-a quanto

à rejeição da prostituta. Esse fato evidencia a postura ambígua e, sobretudo, hipócrita da população, que considera Geni a escória da cidade, ao mesmo tempo em que possui consciência de que ela é a responsável por sua preservação. O que se parece aspirar aqui, sobretudo, é à manutenção de uma aparente imagem calcada na moralidade, que encobre as máculas sociais.

Nesse sentido, também a composição apresenta uma aparência de repúdio à prostituta, mas, na realidade, desvela, nos vãos da linguagem, a intencionalidade do autor de desestabilizar a exterioridade para que seja possível o acesso a uma significação mais profunda. Essa concepção coincide com o ufanismo disseminado no país durante o regime militar e que foi construído a partir de propagandas e de discursos que ocultavam a face obscura do progresso nacional realizado durante a Ditadura (como a obtenção de uma expressiva dívida externa e a violenta opressão aos opositores do regime).

Pode estar relacionada a isso a grande repercussão da canção no final da década de 1970, havendo a possibilidade da associação entre Geni e o próprio povo brasileiro. Especialmente durante um regime ditatorial, é possível pensar na atitude do governo e de seus simpatizantes como semelhante à da população da cidade que oprime e recrimina quem destoa da ordem instituída, permanecendo impassível ao autoexame. Acima da opressão local, porém, está o poderio do forasteiro, que parece identificar-se com um militar – "guerreiro temido" –, por sua postura arrogante e pomposa – "tão cheirando a brilho e a cobre" – e por seu arsenal bélico – "dois mil canhões". Essa interpretação é aplicável ao contexto político brasileiro, especialmente se considerado o papel dos norte-americanos no golpe de 64 e a quantia expressiva de empréstimos concedidos aos militares a fim de modernizar o Brasil. Nesse caso, Geni desponta como o último elo da exploração, a população que sustenta o sistema estabelecido, mas que, nem por isso, tem direito à expressão em uma história em que constitui a personagem principal.

É relevante frisar que a associação de *Geni e o zepelim* com o contexto histórico de lançamento da música estabelece-se no plano do possível, mas não se esgota nesse período. A cada (re)leitura, Geni recebe novas camadas de interpretação e lança luzes sobre o universo sociocultural de seus leitores. No Brasil atual, é equivocado falar em um governo ditatorial ou atribuir aos militares a responsabilidade pelos problemas sociais e morais da nação. Verifica-se, todavia, a persistência da velha política calcada no patrimonialismo, nas propinas e nas trocas de favores, que regem as alianças, determinam as votações de projetos, de reformas e de

emendas constitucionais e isentam de julgamento políticos envolvidos em esquemas de corrupção. Assim, constata-se que mais de três décadas não foram suficientes para efetivar a democracia no Brasil, que continua incompleta (CARVALHO, 2015) pela débil consciência política de uma parcela do povo, cuja mentalidade ainda se associa ao conservadorismo, ao clientelismo e à tendência à subversão de regras em seu benefício.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre o universo das composições buarqueanas em que se identifica uma expressão alinhada com o feminino, o relacionamento amoroso estável está frequentemente associado, como em *Com açúcar, com afeto*, *Sem açúcar* e *Mulheres de Atenas*, ao sofrimento e à opressão ou restrição da liberdade da mulher. No outro lado da moeda, a representação das relações amorosas tidas como ilegítimas ou imorais – *Geni e o zepelim*, *Ana de Amsterdam* – expõe a hipocrisia sobre a qual se institui um sistema social, cujas normas preveem a marginalização dos indivíduos que, muitas vezes, constituem a raiz que nutre e sustenta a sociedade.

Nesse sentido, é possível visualizar composições de valor artístico, a exemplo de *Geni e o Zepelim*, como um meio de questionamento da realidade, especialmente porque elas demonstram, a despeito de todas as evoluções tecnológicas e sociais ocorridas no século XX, a permanência de práticas culturais arcaicas – aludidas pelas referências intertextuais. Ao mesmo tempo, o mundo possível instituído na ficcionalidade da expressão poética não se aparta totalmente da realidade experienciada pelos autores, que projetam em suas canções conflitos culturais típicos do homem moderno, que vive a fragmentação de sua identidade, assumindo condutas muitas vezes contraditórias entre a imagem identitária que o indivíduo busca construir acerca de si e a que suas atitudes e pensamentos denunciam.

Dessa forma, em *Geni e o Zepelim*, a fina ironia, o entrecruzamento de discursos e a intertextualidade, por um lado, recrudescem a crítica a respeito de mecanismos de exclusão social e de alienação dos indivíduos no período da produção da música. Por outro lado, os recursos imagéticos amplificam o alcance da composição, que, na figura de Geni, metaforiza a opressão que recai sobre os seres marginalizados e, concomitantemente, expõem a fragilidade da organização social brasileira, cujo sistema político, desde as origens, se embasa em processos

de exploração e que, na contemporaneidade, tem denunciadas condutas hipócritas e imorais de gestores envolvidos em escândalos de corrupção, que geraram uma crise de confiabilidade dos eleitores e mesmo de organismos internacionais.

À guisa de conclusões – talvez pinceladas de um pessimismo vigente na contemporaneidade –, poder-se-ia dizer que a crítica de *Geni o zepelim* só pode ser tão atual porque o ser humano continua arcaico, reificando sujeitos que, por sua autenticidade identitária, ameaçarem estilhaçar o telhado de vidro sob o qual baila uma sociedade no compasso das transações financeiras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277 – 326.

BUARQUE, Chico. *Geni e o zepelim*. 2017. Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=genieoze_77.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, PubliFolha, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. 19a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COUTO, Fernando Marcílio Lopes. *Chico Buarque*: Música, Povo e Brasil. Campinas, SP, 2007. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária). Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000410213>. Acesso em: 03 set. 2010, p. 27 (Grifo do autor).

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou O que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da Literatura em suas fontes*. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983, p. 384-416.

PONZIO, Augusto. Signo e sentido em Bakhtin. In: _____. *A revolução bakhtiniana*: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008. p. 89-100.

______. Signo e ideologia. In: _____. *A revolução bakhtiniana*: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008. p. 109-159.

SARAIVA, Juracy Assmann. Por que e como ler textos literários. In.: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. [et al] *Literatura na escola*: propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da Silva. O protesto na canção de Chico Buarque. In: FERNANDES, Rinaldo (org.). *Chico Buarque do Brasil*: textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro. Rio de Janeiro: Garamond: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

GÊNERO POEMA E INTERAÇÃO VERBAL: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ANÁLISE

Viviane Demetrio da Silva Scariot[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema norteador as relações dialógicas previstas na teoria do russo Mikhail Bakhtin, percebidas no gênero discursivo poema. A delimitação por essa linha de análise foi feita em virtude de que o diálogo é o elemento fundante na comunicação entre os homens, sem o qual não é possível existir uma relação social racional. A contribuição desse estudo ocorre na medida em que se constata que a língua somente assume seu papel comunicativo quando é posta em ação, ou seja, quando é utilizada por seres que buscam um "poder" pela palavra, através da troca de informações oportunizada pela fala.

A questão norteadora foi assim concebida: o texto verbal (palavra), inserido em um gênero discursivo, – poema – estabelece uma relação dialógica entre autor e leitor na busca pela interação. Para tanto será levado em questão o fato de que o êxito dessa relação depende dos elementos linguísticos utilizados no texto, os quais tem o intuito de estabelecer um diálogo com quem desencadeia o papel de leitor.

O objetivo geral deste artigo foi analisar as relações dialógicas estabelecidas na comunicação entre o locutor e o ouvinte, ou seja, um *eu* e um *outro* que buscam seu espaço pelo uso da língua, inseridos no contexto poético. A análise mostrará que, no corpus elencado, a voz do outro é fator diferencial na construção do sentido almejado, uma vez que pela resposta do ouvinte, que passa a ser locutor, é possível construir a interação verbal.

A metodologia utilizada partiu da pesquisa bibliográfica e descritiva, com abordagem qualitativa, que teve como autor fundamental Bakhtin (2006, 2016), apresentado através das ideias do Círculo e alguns de seus estudiosos como Brait (1997), Faraco (2001, 2006), Flores (2001), Freitas (2010), Souza e Silva (1997), sob a perspectiva "dialógica da linguagem".

O Círculo de Bakhtin, na década de 20, apontava para um caminho que saturava a linguagem de índices sociais de valores, pois cada indivíduo vê a realidade conforme seu

[i] Mestra em Letras/2013 – UPF; Brasil. E-mail: vividds@yahoo.com.br.

contexto social, já que a consciência é social de ponta a ponta. Baseado nesses textos é que o estudo terá validade teórica e pertinente para chegar à prática, pois a partir dos conceitos teóricos é que serão feitas as análises que discorrerão sobre o processo da interação verbal.

O *corpus* utilizado para análise foi o **Poema tirado de uma notícia de jornal** (1930), publicado no livro **Estrela da Manhã & Libertinagem** (2000). Optou-se por esse gênero discursivo específico devido ao fato de que ele, ao mesmo tempo em que encanta pelo jogo com as palavras, também busca a aceitação e interpretação do leitor, estabelecendo as relações dialógicas que norteiam toda a construção da interação verbal.

A análise desenvolveu-se de forma qualitativa, isto é, levou em conta o conteúdo presente no texto, apontando para elementos sociais que estão representados através do poder de convencimento do outro pelo uso adequado do contexto linguístico, desencadeando situações e consequentemente sentidos.

Este estudo proporcionará uma caracterização contextual e histórica do autor e do leitor do texto em questão, ancorados na interação verbal estabelecida, pois o leitor, ao analisar o poema, passa a ser também o seu autor, uma vez que estabelece a sua interpretação, acontecendo, dessa maneira, a alternância dos sujeitos.

Este estudo está estruturado conforme as seguintes seções: fundamentação teórica, na qual são apresentados os principais elementos relacionados à relação dialógica; metodologia de pesquisa, onde são desenvolvidas as categorias relacionadas aos procedimentos metodológicos utilizados; análise do corpus, onde é possível relacionar a teoria apresentada com a prática, ou seja, com a língua em ação no processo comunicativo; por fim, constam as considerações finais.

2 RELAÇÕES DIALÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

A teoria bakhtiniana é fundamentada pelas relações dialógicas (diálogo entre um *eu* e um *outro*) permanente e harmonioso representado e expressado pelas diferenças contextuais (sociedade, cultura, tempo, espaço) em cada esfera comunicativa. Beth Brait (1997, p. 98) enfatiza que é impossível “interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem”.

A linguagem é que funda a teoria do Círculo, através de um ser social, inserido num tempo determinado, pois, como menciona Faraco (2006, p. 130), "o Círculo de Bakhtin com sua teoria das relações dialógicas colocou, com maestria, a linguagem no cerne da problemática". Para que ocorra qualquer processo representado pela linguagem, é necessário que a troca verbal venha à tona, assim é que a esfera comunicativa passa a ter validade. Isso somente é possível e viável através de uma relação dialógica, que é colocada em prática por dois ou mais seres dotados da fala que interagem pela palavra, na busca da interação verbal.

Brait (1997, p. 98) afirma que "o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos". Dessa forma, a teoria dialógica do discurso é que instaura a discursividade nas relações entre os homens.

Percebe-se assim que todo diálogo é uma relação firmada entre aquele que fala (locutor) e aquele que ouve (ouvinte), através de uma fala discursiva permeada por elementos que provocam a alternância dos sujeitos falantes. Em todo e qualquer discurso é preciso que exista a fala de ambos os envolvidos e não somente de um dos locutores, pois, do contrário, a teoria dialógica não atingiria seu objetivo de troca verbal.

Sabe-se que toda e qualquer linguagem apresenta funcionalidade distinta dependendo do grupo em questão, da escolaridade, nível socioeconômico, faixa etária, etnia, etc., uma vez que dependendo com quem se fala, o discurso precisa de uma moldagem mais rebuscada (formal / refinada) ou mais próxima do cotidiano (coloquial).

Nesse aspecto observado, cabe ressaltar a afirmação de Faraco (2001, p. 32) ao enfatizar que "para Bakhtin, a consciência individual se constrói na interação e o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual". Ou seja, tudo que é pensado somente pelo individual (eu) passa a ter validade no momento em que é expresso no grande grupo, já que se vive em uma sociedade que trata a cultura como o diferencial dos tempos futuros, e saber viver significa relacionar-se com o poder de persuasão oriundo da palavra.

Faraco (2001, p. 32) segue afirmando que "Bakhtin entende as ciências humanas como ciências do texto", visto que é o ser humano quem produz palavras, frases, discursos que são todos denominados como texto, expressando assim a opinião de um sujeito. Também são essas

ciências que possibilitam a estruturação dos dizeres não de forma isolada, fragmentada, mas numa completude maior chamada de texto.

Seguindo essa mesma linha teórica, Souza e Silva (1997, p. 180) infere que "o locutor termina seu enunciado para dar a palavra ao outro ou para possibilitar-lhe uma compreensão responsiva ativa". Existe uma troca de informações durante o processo comunicativo que somente é possível através das falas alternadas entre locutor e ouvinte (dialogismo), visto que a língua somente assume seu papel comunicativo quando é posta em funcionamento, ou seja, usada na relação entre um *eu* e um *outro*.

Através da relação de alternância entre falante e/ou escritor e seus interlocutores – *eu* e o *outro* é que ocorre o diálogo de Bakhtin. Esse autor defende que todo enunciado é marcado pela alteridade, ou seja, por vestígios de palavras alheias e por respostas a essas palavras. O sentido entendido por Bakhtin da palavra "diálogo" ultrapassa o âmbito escolar e acadêmico:

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mal pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 127).

O estudioso Faraco (2006, p. 76) comenta que "polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes", ou seja, "nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra". Todo e qualquer texto relaciona-se com diferentes vozes que se fazem ouvir de forma insistente na busca pela compreensão, pois as vozes estão marcadas e constituem o aparato que desencadeia o entendimento lógico de qualquer texto, possibilitando múltiplas leituras.

Nas relações dialógicas, o ouvinte e/ou leitor responde às perguntas colocadas pelo falante e/ou autor, mesmo que elas estejam implícitas. As respostas, que muitas vezes podem ser meras afirmações ou concordâncias de ideias entre interlocutores, são responsáveis pela continuação da fala e é através da atitude responsiva que a compreensão acontece, pois é necessário dois ou mais locutores para que a troca verbal seja efetivada.

Pode-se entender compreensão na perspectiva de Faraco (2006, p. 42): "é uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro (s) texto (s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante

de um texto". Nesse sentido, todo e qualquer usuário da língua está condicionado às relações dialógicas, ou seja, necessita do diálogo para expressar suas opiniões perante a sociedade em que vive. Não é possível existir no meio social senão for utilizado o mecanismo linguístico na busca pela relação com o outro. Não é necessário sempre concordar com as opiniões alheias, mas sim ter o seu posicionamento crítico e reflexivo perante a atualidade, e isso acontece durante a alternância dos sujeitos falantes.

A situação social também é algo significativo na estrutura das relações dialógicas, pois o homem não se encontra sozinho e isolado, mas inserido em um contexto que requerer a relação com o *outro*. Tudo o que é produzido, seja pela fala ou pela escrita, está respondendo as indagações imediatas do público.

3 CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DO GÊNERO DISCURSIVO

O *corpus* selecionado na pesquisa trata-se do gênero poema, pois sua construção e interpretação estão relacionadas às condições de produção do discurso. Em outras palavras, representam o modo como o texto foi sendo elaborado e a forma como ele chegará até o seu público leitor, perpassando pelas distintas esferas da sociedade e dos conhecimentos. Toda atividade de troca comunicativa encontra-se inserida em algum gênero, tendo em vista que eles fazem parte do processo de interação verbal entre as pessoas, sendo assim foi pertinente trazer conceitos bakhtinianos referentes aos gêneros discursivos.

Não existe nenhum ato humano que não esteja atrelado à linguagem, em todos os momentos do cotidiano é necessário estabelecer a troca de palavras para entender o meio social em que se vive. Por isso que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *tipos relativamente estáveis de enunciados,* os quais denominamos *gêneros do discurso*", (BAKHTIN, 2016, p. 12). Qualquer atitude está marcada pelo processo de uso da língua, pois ela é o nosso mecanismo de comunicação com o outro e com o mundo e toda atividade de troca comunicativa encontra-se inserida em algum gênero, tendo em vista que eles fazem parte do processo de interação.

Bakhtin (2016, p. 29, grifo do autor) afirma que "os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do*

discurso, ou seja, pela alternância dos falantes". Assim sendo, cada enunciado apresenta suas particularidades e seus objetivos bem definidos, por esse motivo é que são necessários vários gêneros para que a comunicação aconteça durante as trocas verbais, uma vez que não é possível e nem viável comunicar-se sempre da mesma maneira, visto que cada ocasião é única e exige uma forma específica de fala.

Conforme é salientado a seguir, os gêneros são essenciais nas relações dialógicas:

> Ainda que os gêneros discursivos possuam características mais ou menos estáveis, são reelaborados, ressignificados, reacentuados a cada enunciação, pois novos acentos valorativos se inscrevem nas práticas discursivas, como um tom mais ou menos respeitoso, alegre, afetivo, que passam a refletir a individualidade do falante e a movimentar efeitos de sentido (FREITAS, 2010, p. 182).

Em todos os momentos de troca comunicativa, os gêneros discursivos estão presentes na fala, uma vez que não se pode interagir com o outro sem esperar dele uma resposta ao que lhe foi proposto, e isso somente acontece e direciona o diálogo porque as palavras proferidas estão enquadradas em algum gênero com particularidades específicas, num determinado contexto de comunicação social.

Flores (2001, p, 38) enfatiza que "para Bakhtin não existe um objeto de discurso que já não seja diálogo, pois não há uma fala original". Qualquer palavra que é proferida vem impregnada de elementos anteriores, não nasceu do nada. No momento da interação verbal, a escolha de um ou outro gênero que busque a comunicação não se configura como algo aleatório e sem objetivo, mas sim leva em consideração elementos fundamentais que se situam na própria situação comunicativa: quem, o quê, com quem e para quê. Como no caso do texto em questão onde aconteceu a transposição do gênero notícia para o poema.

Conforme Freitas (2010, p. 183) "os gêneros do discurso fazem parte de uma memória coletiva e a certa estabilidade que os caracteriza pode ser observada pelos elementos que os constituem organicamente: a construção (forma), o tema e o estilo". Sendo assim, afirma-se que todo gênero discursivo apresenta particularidades específicas, dependendo do seu modo de apresentação na relação entre o *eu* e o *outro.*

Bakhtin (2016) conceitua tais particularidades:

a) **tema:** tem a finalidade de provocar uma reação no leitor, garantindo a compreensão e a reação na relação dialógica;

b) **forma composicional:** implica estrutura e organização do enunciado produzido por um falante, ou seja, as palavras assumem um determinado valor conforme são empregadas pelo autor/locutor na busca da aceitação do leitor/ouvinte;

c) **Estilo:** depende do modo como o locutor compreende e percebe seu destinatário, e do modo com que ele prevê sua atitude responsiva.

Com base nesses três elementos organizadores de sentido do texto discursivo e nos demais aspectos apontados como relevantes à análise, é que se alinhavam os procedimentos seguintes, os quais possibilitam um rumo dentro do trabalho de forma a manter relações dialógicas entre os elementos do contexto de comunicação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* que compõe este trabalho é um poema do autor modernista Manuel Bandeira, o qual foi escrito em 1930, com publicação no livro *Libertinagem & Estrela da Manhã* (2010) e intitulado *Poema tirado de uma notícia de jornal.* Para analisar esse texto, utilizaram-se fundamentos da teoria bakhtiniana amparados nas relações dialógicas, pois esse gênero discursivo apresenta elementos importantes quanto à estrutura que remetem à interação verbal.

A pesquisa apoiou-se em fontes bibliográficas e conceitos descritivos abordados na análise, além de introduzidos ao longo do texto. Em um primeiro momento, elencam-se as teorias pertinentes que orientam o trabalho, as quais, posteriormente, são introduzidas através do *corpus,* para passar efetivamente à análise.

A análise desenvolveu-se a partir de categorias teóricas que embasaram os procedimentos metodológicos, tais como: alternância dos sujeitos falantes, atitude responsiva ativa, relação dialógica entre o *eu* e o *outro*, presença do *outro* na fala do *eu*, instauração do *eu,* troca verbal, todos amparados na teoria de Bakhtin (2006, 2016) e seus estudiosos. As relações dialógicas serão abordadas como forma de interação verbal, pois durante a atitude responsiva ativa dos sujeitos é que acontece o processo comunicativo.

Como procedimento seguinte do trabalho, estrutura-se a análise referente ao *corpus* selecionado, realizando uma aplicação prática à teoria das relações dialógicas, demonstrando que elas mantêm a interação verbal durante toda a construção e interpretação do poema.

5 ANÁLISE DO POEMA

O poema em análise é referente a um texto que consta no livro *Libertinagem & Estrela da Manhã*, publicado, inicialmente, em 1930 e faz uma alusão a um importante veículo comunicativo da época: o jornal impresso. É um texto narrativo, pois relata um fato já acontecido, com local, tempo, personagens e acontecimentos bem definidos; foi transformado em poema devido à genialidade do escritor da época em lidar com as palavras.

POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL

João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro da Babilônia
num barracão sem número.
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e
morreu afogado.

Manuel Bandeira (1930)

Manuel Bandeira foi um dos maiores poetas do período modernista brasileiro, pois revolucionou o jeito de fazer poesia ao trazer à tona temas do cotidiano e da simplicidade que cada ser humano possui. Em poucas palavras, o poeta, conta vidas que estão a muito sendo sugadas pela máquina do consumismo e da capitalização. Onde o *Ter* vale tudo e o *Ser* não vale nada, onde o dinheiro manda e é rei, e a injustiça é sua aliada na luta das diferenças de classes. Também faz um apelo para que a sociedade entenda que até mesmo a morte está mascarada pela condição financeira.

O autor baseia-se naquilo que foi publicado no jornal para transformar a palavra em arte. A expressão **notícia de jornal** remete o leitor a inferir a possibilidade de que um fato que para outros seria passado despercebido para Bandeira virou poema. Assim, o sentido nela existente somente é possibilitado pela alternância dos sujeitos falantes, pois os discursos percebidos no texto analisado reafirmam essa concepção na medida em que utilizam elementos exteriores e anteriores a essa produção para que ela assuma o sentido pretendido.

Destaca-se que no *corpus* analisado, é possível entender o seu sentido global quando é levada em conta o texto verbalizado mais o contexto no qual este encontra-se inserido, pois assim o leitor tem uma visão ampliada das intenções linguísticas desencadeadas com essa produção, significada pelo seu cunho literário-crítico-informativo. A primeira palavra do poema é o nome **João**, ou seja, remete a um dos maiores seguidores de Jesus: João Batista, mas ao mesmo tempo, é um nome comum, cotidiano, simples, muitos o têm. Quem nada tem também leva o nome de João com o acréscimo de **ninguém**. É um nome que muito significa no âmbito bíblico, mas que no popular é mais um nome de uma simplicidade vasta.

Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 24-25) afirma que

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Também é de suma importância estabelecer a ligação entre quem lê e quem escreve, pois a todo o momento um trabalha a palavra para satisfazer as expectativas do outro, uma vez que não é possível estabelecer uma troca verbal sem a participação do outro, acontecendo assim a relação dialógica. Dessa maneira, o adjetivo **gostoso**, como consta no nome do personagem, faz referência a uma característica referente ao seu porte físico. Ele é alguém musculoso, com curvas bem definidas, estilo atlético, reflexo de exercícios ou trabalhos braçais. O **João** do poema é alguém que não tem sobrenome, mas apenas uma qualidade atribuída e traduzida em palavras.

De acordo com Flores (2001, p. 36), “as relações dialógicas não podem ser separadas da língua como fenômeno integral e concreto. Bakhtin introduz a ideia de comunicação dialógica, dizendo que a linguagem vive da comunicação dialógica daqueles que a usam”. Dessa maneira, é possível relacionar-se com o outro através de uma troca verbal, pois dessa maneira é que se interage com meio social ao qual se está inserido e pode-se inferir que o verbo **era** faz alusão ao tempo passado, ou seja, o poema relata algo que já aconteceu, fala de um tempo que já se foi, revela que hoje não é mais o que outrora tinha sido.

Somente através das relações dialógicas é possível perceber e reconhecer quem tem o poder e quem é o dominado; quem tem os bens materiais e quem é o empregado; quem é o

detentor do saber e quem é o discípulo. Bakhtin (2006, p. 117) enfatiza que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação", ou seja, é pela posição assumida de um e de outro no processo dialógico que entra em cena a luta de classes, pois a palavra remete a percepção de ambas as posições ocupadas.

Dessa forma, a expressão **carregador de feira-livre** designa a profissão desempenhada por João. Um trabalho totalmente braçal, que exigia força física e disposição para lidar com um público variado que buscava os mais diferentes produtos, expostos ao ar livre, em praça pública. A profissão, apesar de ser tão nobre quanto qualquer outra, é desempenhada por somente aqueles que não tiveram sorte melhor, as oportunidades para estudar e ascender socialmente não surgiram e essas pessoas tornaram-se máquinas da sociedade.

O verbo **morava** demonstra que o personagem tinha uma residência, um lugar para voltar depois do trabalho diário, ele não estava somente de passeio, mas ali tinha um lar. Sua casa ficava no **Morro da Babilônia**, lugar que não estimula ninguém a gostar de passar seus dias por ali. O termo **morro** passa uma ideia degradante da condição social humana, pois quando não se tem para onde ir se vai viver ou tentar sobreviver em um **morro** ou também denominada **favela**, nos dias atuais. Não é possível generalizar, porém a imagem que se passa deste lugar é que onde se esconde tudo aquilo que a sociedade não quer ver e saber que existe.

Pensar é operar muitas linguagens e, como afirma Bakhtin (2016), a linguagem é uma arena das lutas sociais, onde são refletidas e refratadas as menores mudanças sociais. Forja-se na dialética entre o que já está estabelecido e aquilo que será. A palavra, dessa forma, é parte fundamental e determinante na relação social e dialógica de um **eu** e um **outro**. Nessa análise específica, a linguagem verbal apresenta interpretações possíveis que podem ser reproduzidas através do contexto, uma vez que ela está impregnada de elementos construtores de sentido exteriores e anteriores a esta produção.

O **barracão** em que vivia o personagem, além de ser uma moradia muito rústica e estar localizada em um local nada acolhedor, também não tem número, ou seja, perante a sociedade ela não existe. Nenhum ser humano pode existir sem possuir um endereço fixo, ao qual possam ser remetidas as informações oriundas de um mundo em constante evolução. Entretanto, o personagem João do poema é alguém que aos olhos alheios não existe literalmente, pois não

possui uma moradia digna nem de ser identificada com um simples número. Na atualidade, as pessoas são conhecidas e identificadas pelos vários números que norteiam suas vidas: nº da casa, rg, cpf, senhas bancárias..., ou seja, se alguém não tem nem um número na casa, muito menos possui o restante dos algarismos.

Este *corpus* de análise está impregnado de aspectos sociais, inseridos em uma determinada situação que nunca se repete/atemporalidade/outro tempo, ou seja, foi produzido para um público alvo que gosta do poder de sedução das palavras, desencadeado pelo contexto poético. Também mobiliza situações reais, aquilo que é reproduzido como notícia, isto é, sua construção busca uma atitude responsiva ativa do **outro**, uma vez que a palavra remete ao sentido de que é preciso conhecer a linha divisória entre o real e o imaginário.

De acordo com Flores (2001, p. 37), "o percurso feito por Bakhtin é basicamente este: a ação humana está diretamente ligada à utilização da língua". Ou seja, não existe nenhum ato humano que não esteja atrelado à linguagem, em todos os momentos do cotidiano é necessário estabelecer a troca de palavras com o outro para se fazer entender, porque qualquer atitude está marcada pelo processo da linguagem. Assim, com o termo **uma noite** é possível localizar a história em um tempo cronológico, porém não em um tempo exato, não se sabe qual foi a noite que os fatos ocorreram, apesar de ser um marcador temporal não existe clareza absoluta na informação, uma vez que não menciona, de forma específica, a data.

Conforme Brait (1997, p. 99) "a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação". Dessa maneira, quando o texto utiliza *ele* é possível retornar ao personagem do texto João Gostoso, através dessa retomada lexical de nome (pronome) é possível ir articulando e estruturando as informações pertinentes ao texto. Também, representa familiaridade, pois o pronome substitui o nome e condiciona o leitor a uma informação acessível, já que conhece de quem o poeta está falando.

Ao mencionar o termo **bar** infere-se que o personagem buscava uma fuga da realidade através da bebida, pois é nesse ambiente que os vícios são alimentados e depois passam a direcionar as ações. Faraco (2001, p. 30-31) argumenta que "... estamos vivendo um tempo em que se exercita uma forma de pensar que, afastando-se criticamente dos modelos totalizantes, dá mais atenção à dispersão, à pluralidade, à heterogeneidade, à polissemia, à descontinuidade,

ao vivido". O nome do bar é bastante significativo, uma vez que **Vinte de Novembro** é o dia da Consciência Negra. Diante disso, é possível afirmar que o personagem era negro, pois esse bar era para uso exclusivo de quem trazia na cor da pele as marcas das injustiças, discriminações e histórias mascaradas pelo tempo.

As informações que seguem são marcadores de tempo passado, pois se usa os verbos **bebeu**, **cantou**, **dançou**, para relatar o que o personagem fez depois de chegar ao bar. Os verbos estão com as iniciais em ordem alfabética (B/C/D) indicando uma estrutura pronta, uma ascensão do estado de quem bebe, que em seguida solta o verbo e começa a cantar, para chegar ao final do espetáculo com dança.

O marcador de lugar **Lagoa Rodrigo de Freitas**, demonstra o quanto **João Gostoso** queria ser visto e aceito pela sociedade, pois escolheu um lugar nobre da cidade, o bairro Leblon no Rio de Janeiro para encerrar sua noite. Freitas (2010, p. 195) argumenta que "o que devemos ter em mente é que todo discurso proferido terá um caráter heterôgeneo, ou seja, ele nunca será uno, sempre haverá outros discursos fundamentando, reforçando, recebendo este discurso primeiro". Ele não queria passar despercebido, buscava um reconhecimento, não pela sua pessoa, mas pelo local escolhido. Tinha consciência de que ele, como ser humano, estava recolhido em insignificância aos olhos alheios, mas que o local onde ele estava era sinônimo de glamour e ascensão de uma população abastada pelos valores materiais e culturais.

A informação seguinte trazida pelo texto é *e* **morreu afogado**, ou seja, a conjunção **e** apresenta uma ideia de soma dos fatos anteriores mais esse último que estava por vir. "Essa alternância dos sujeitos falantes, que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade humana, assume formas diversas segundo as condições e variações de cada situação..." (SOUZA E SILVA, 1997, p. 180). A junção do não saber nadar, a embriaguez e a busca por uma aceitação na sociedade foram os elementos que culminaram na morte. Caso tivesse morrido em seu local de trabalho ou em sua casa ninguém teria consciência de sua vida, mas, como o local era reconhecido pela sociedade, sua morte virou notícia de jornal.

O mais interessante nesse acontecimento fatídico é que a notícia foi parar no jornal não porque a vida de João tinha algum valor, mas porque a Lagoa Rodrigo de Freitas tem uma história para contar. "A relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas

penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas" (FARACO, 2006, p. 49). O ambiente onde aconteceu a morte é mais significativo do que a vida que se extinguiu. Ele era sem cultura, sem valores, sem passado, presente ou futuro, mas a **Lagoa** conta a história da nobreza do Rio de Janeiro, ou seja, teve maior impacto na notícia do que a própria vítima.

Esse poema é um dos que retrata com maestria a visão social crítica de Manuel Bandeira, um poeta que via nas artimanhas das palavras as injustiças sofridas por alguns; que defendia que toda pessoa é gente e deve ser tratada e respeitada como tal. Também comprova que as relações dialógiocas estão fundamentadas em toda e qualquer atividade que trate da interação verbal. Demostrando, assim, que não importou o trabalho honesto que João tinha e nem sua simplicidade, por ironia do destino sua vida somente foi percebida e teve algum valor e reconhecimento quando foi substituída pela morte.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à análise do *corpus*, foi possível constatar que esse gênero discursivo leva em conta tanto o verbal como as relações dialógicas entre os envolvidos no processo comunicativo. A interação verbal está adequada a um contexto específico que leva em consideração elementos anteriores e exteriores ao momento da produção e interpretação.

A questão norteadora: o texto verbal (palavra), inserido em um gênero discursivo, – poema – estabelece uma relação dialógica entre autor e leitor na busca pela interação, fez-se presente e materializou-se no estudo, visto que não existe troca verbal sem que ambos os envolvidos não estejam participando ativamente de um dialogismo. Através da troca verbal, o **eu** instaura-se pelo **outro**, numa alternância entre os sujeitos da fala.

O objetivo geral: analisar as relações dialógicas estabelecidas na comunicação entre o locutor e o ouvinte, ou seja, um **eu** e um **outro** que buscam seu espaço pelo uso da língua, inseridos no contexto poético, foi alcançado.

Através da teoria das relações dialógicas, foi possível entender que a alternância dos sujeitos no momento da fala busca o sentido estabelecido entre o **eu** e o **outro**, porque não existe uma fala original, mas sim uma fala impregnada de elementos anteriores. Ao falar com o **outro** o **eu** deixa rastros de sua ideologia social, assim acontece também quando se alteram

os falantes, pois em qualquer fala/escrita está presente a pessoa do leitor/interlocutor, já que as palavras são de ambos os envolvidos na troca verbal. A palavra, dessa forma, é parte fundamental e determinante na relação social e dialógica de um **eu** e um **outro**.

Aliando nesse trabalho teoria e prática, foi constatado que somente no momento em que ocorre o diálogo entre as pessoas é possível perceber a materialidade da língua, pois somente assim ela cria vida e passa a ditar as regras do jogo. É na troca verbal que se situa todo o sentido pretendido pelos falantes, uma vez que através das palavras é possível ditar sua maneira de ser e viver.

A teoria bakhtiniana, a qual fundamentou a pesquisa, é essencial quando se pretende abordar os processos de troca verbal, porque não existe alguém que fale para si mesmo, mas somente sujeitos que, através do diálogo, trocam experiências e colocam a língua em um mecanismo de funcionamento.

Esse estudo contribuiu mostrando que a teoria das relações dialógicas está presente nas atividades mais corriqueiras do cotidiano e não somente nas conversas culturais ou filosóficas, uma vez que os conceitos formulados por Bakhtin e seus seguidores estão inseridos em toda troca verbal, e em qualquer situação comunicativa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_______. *Os gêneros do discurso.* Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2016. p. 11-69.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo, Hucitec, 2006.

BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da Manhã.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 46.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In:______. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (Org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 91-104.

FARACO, Carlos A. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil:* histórias e perspectivas. Campinas, SP: São Paulo: Fapesp, 2001, p. 27-38.

_____________. *Linguagem e diálogo:* as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação: uma introdução (primeira parte). *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, nº 4, p. 7-67, dez. 2001.

FREITAS, Ernani C. de. Linguagem na atividade de trabalho: ethos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. *Desenredo,* Passo Fundo, RS, v. 6, nº 21, p. 137-263, jul./dez. 2010.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília P. de. Enunciados interrompidos: são eles inacabados? In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 179-186.

O PAPEL DO LEITOR NA ESCRITA DE HISTÓRIAS DA LITERATURA

Viviane Sampaio[i] (PUCRS)

1 INTRODUÇÃO

Pensar a escrita de histórias da literatura é um assunto de grande importância para os estudos literários e, mais pragmaticamente, para o ensino da literatura. Assim como toda área de conhecimento apresenta discursos historiográficos: história da medicina, história da ciência etc., com a literatura não é diferente.

As histórias da literatura são textos teóricos que apresentam determinadas características destinando-se, essencialmente, a um determinado público: o acadêmico, afinal, o leitor leigo dificilmente obtará por ler uma história da literatura. Ele escolherá o texto literário, sem sombra de dúvidas. Não dizemos que há uma História da Literatura, mas várias histórias que trazem a perspectiva singular de seus autores. Também, não podemos esquecer que histórias da literatura são discursos de valor sobre a literatura e que para essa sempre se pressupõe interlocutores. Inicialmente, por essa razão, pensar o papel do sujeito sensível na escrita de histórias da literatura se torna tão importante.

Quanto aos discursos historiográficos da literatura, a preocupação com o leitor é uma das questões fundamentais. Isso porque do mesmo modo que as obras não surgem sem autor, a literatura não se realiza sem leitores. Eis o que afirma Candido (2000, p. 23) ao inserir o conjunto de receptores “sem os quais a obra não vive” no triângulo do sistema simbólico da literatura. Também devemos considerar que as histórias da literatura que negligenciam o leitor correm o risco de se tornarem herméticas, enfadonhas e, por conseguinte, não serem lidas.

Nesse sentido, este texto focaliza o papel do leitor e reflete sobre o que caracteriza uma história da literatura engajada nele. Para tanto partimos das contribuições teóricas de Jauss (1967), um dos pioneiros na defesa do leitor na reflexão sobre histórias da literatura; Schmidt (1996), que percebe as histórias da literatura como construções de um historiador; Perkins (1999), que defende uma proposta narrativista de escrita de histórias da literatura com a

[i] Mestranda em Teoria Literária, Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Brasil. E-mail: viviane.sampaio@acad.pucrs.br.

sugestão de existir um herói que será o narrador dessa história; Barthes (2012), com cuja escrita singular – ensaística –, defendeu a necessidade da morte do autor para o surgimento do leitor e Compagnon (2010), historiador da literatura que sistematizou no livro *O demônio da teoria, literatura e senso comum* muitos conceitos da teoria literária francesa produzida no período estruturalista.

Após tratarmos dos teóricos, na sessão subsequente, analisaremos algumas propostas de histórias da literatura tais como de Lajolo (2004), *Como e por que ler o romance brasileiro,* e de Pinto (2010), *Literatura brasileira hoje,* no sentido de perceber se dão ênfase ao leitor. A partir dessas observações ratificaremos sua imprescindível função: atualizar os textos temporalmente e, certamente, legitimar autores ditando o que é literatura.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A preocupação com o leitor deveria ser uma das questões fundamentais em discussões sobre a escrita de histórias da literatura. Assim como uma obra não surge sem autor, a literatura também não se realiza sem leitores. Como afirma o teórico francês Roland Barthes (2012, p. 64), a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino: no leitor, que nasce sobre a lápide do autor. Pode haver escritores literários que afirmem escrever para si desconsiderando o público, mas não seriam eles próprios seus primeiros leitores? Se, nos textos ficcionais, o leitor já teve seu papel reconhecido como na obra *Se um viajante numa noite de inverno,* de Calvino (1982) e *O jogo da amarelinha*, de Cortázar (2009) que comentaremos em seguida; nos historiográficos sobre literatura qual posicionamento existe ou deveria existir em relação ao leitor? No intuito de responder a essa pergunta, esta sessão tem o objetivo de trazer a contribuição de alguns teóricos que, com suas propostas, percebemos dar ênfase ao leitor.

Retomando o protagonismo do leitor na escrita de histórias da literatura, destacamos, primeiramente, na década de 1960, um de seus grandes defensores: o escritor e crítico literário alemão Hans-Robert Jauss. Na conferência intitulada “A história da literatura como provocação à teoria literária” (1967), Jauss refletiu sobre a crise que a historiografia literária estava passando com os modelos precedentes e percebeu na figura do leitor um caminho para superá-la. Na tentativa de responder à pergunta acerca de como se poderia fundamentar metodologicamente e reescrever a história da literatura, formulou sete teses. As quatro

primeiras dizem respeito à estética literária, já as três seguintes estão relacionadas à história literária.

Jauss organizou seu texto a partir do horizonte de expectativas do leitor. É importante salientar que o leitor pensado por ele é o ideal, aquele que possui um repertório considerável de leituras e que é capaz de avaliá-las com propriedade contrastando a obra lida com sua bagagem de leitura. No entanto, nem todos os leitores são assim – ideais. Cada leitor acessa diferentes graus de compreensão de uma obra. Também não deveríamos esquecer que "[...] no fundo de todo texto, por mais legível que ele tenha sido concebido, há, permanece algo de ilegível" (BARTHES, 2012. p. 33). Um leitor, não é o mesmo quando relê, pois as leituras subsequentes trazem sempre novas percepções. Podemos associar o fato de cada leitor acessar o texto de forma diferente ou com diferente profundidade à distância estética – afastamento ou não entre o horizonte de expectativas do leitor e a obra – outro conceito caro a Jauss em sua teoria recepcional.

Nessa conferência, Jauss tratou da relação obra / leitor, no sentido de haver um diálogo dos leitores com a obra. "A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete." (JAUSS, 1976, p. 168). "A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativas dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao apreciar a obra" (Ibid.).

A resignificação que os leitores dão a uma obra acompanha a temporalidade desses leitores. Desse modo, diferentes leitores pertencentes a determinadas épocas produzirão diferentes interpretações de um mesmo texto. Nesse sentido, toda a história da literatura que desconsidera o leitor corre o risco de produzir um discurso cristalizado e pouco atrativo à contemporaneidade. Assim, que desafio se torna o ensino da literatura quando seus instrumentos de ensino não são atrativos e somente repetem um modelo que não faz mais sentido ser reproduzido.

Se textos historiográficos sobre literatura não representam uma primeira opção de leitura – uma vez que ninguém escolhe um texto desse tipo para uma leitura de fruição – o que dizer de textos historiográficos fechados em si? Aqui fica uma provocação para os historiadores da literatura em elaborarem textos que contenham visões inovadoras do fenômeno literário.

Ainda em sua conferência, Jauss criticou, por exemplo, histórias da literatura construídas como reflexo da sociedade, pois se caracterizavam como mera reprodução, assim como histórias da literatura que levam em contam apenas aspectos formais:

> [...] ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Leitores, ouvintes, espectadores – o fator público, em sua suma, desempenha naquelas duas teorias literárias um papel extremamente limitado. A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo como trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento (JAUSS, 1976, p. 162).

Por conseguinte, somos levados a pensar no grau de atração que uma obra do passado exerce sobre um público leitor em idade escolar quando não se estabelece o diálogo obra / leitor defendido por Jauss. Eis o desafio do professor de literatura: aproximar textos afastados temporalmente de leitores contemporâneos, lê-los com os olhos do presente, relacioná-los a outras formas de arte etc. Esse papel de criar pontes entre público e literatura deveria ser também defendido pelos textos de histórias da literatura. A partir da leitura, fomentar a procura pelas obras e autores citados.

Ao fazermos referência ao âmbito pedagógico, aproveitamos para ratificar o fato de que histórias da literatura estão relacionadas a intenções educacionais. Enfática é a opinião de Barthes (2012, p. 44) a esse respeito: “A história da literatura é um objeto essencialmente escolar, que precisamente só existe por seu ensino [...]. A literatura é aquilo que se ensina, e ponto final. É um objeto de ensino”. Barthes é bastante crítico quanto ao conceito que se atribui à literatura. Radicalmente somos levados a pensar se a literatura como disciplina deve ser ensinada, ou apenas se deveria estimular a prática da leitura, o gosto, o prazer pela leitura. Nesse mesmo sentido lembramos de Todorov (2009) no livro *A literatura em perigo* ao criticar o excesso de classificações e periodizações a que a literatura acaba sendo resumida quando nos esquecemos primeiramente de se ler e discutir os textos.

Para que as histórias da literatura se tornem mais palatáveis, é necessária uma reformulação de suas estruturas no sentido de não estarem eternamente baseadas na

periodização histórica que é extremamente engessada e foi formulada *a priori* para outras artes, mas buscar uma configuração com base em eixos temáticos mais interessantes para os leitores.

Assim como Jauss, que focalizou explicitamente o leitor, a proposta narrativista de história da literatura defendida por David Perkins no texto “História da literatura e narração” (1999) representa uma alternativa metodológica de escrita de histórias da literatura engajada com o leitor. Isso porque tem como estratégia o uso de recursos ficcionais como a escolha de um herói que funciona como fio condutor, trave da narrativa. Esse herói pode ser representado por qualquer tópico de destaque presente na obra. Pensando na literatura brasileira, podemos destacar como possíveis heróis: o espaço que ambienta as obras (cidade, sertão, periferia de grandes centros etc.); tipos raciais (personagens negros, imigrantes, mestiços etc.); gênero, ou até mesmo considerar como narrador-herói algo infelizmente muito presente como a corrupção, ou ainda alguma enfermidade, nesta última, no sentido de observar a relação entre literatura e medicina e também focalizando escritores que foram também médicos como é o caso de Moacyr Scliar. Eis um novo jeito de estruturar os textos historiográficos. Pensar a literatura a partir de zonas culturais que compartilham do mesmo estoque de saber também é uma alternativa de organização de histórias da literatura, como exemplo temos a aproximação existente entre Uruguai, Argentina e Rio Grande do Sul que aparece nas figuras do gaúcho ou *gahucho*, na geografia do pampa, no idioma hibridizado portunhol, no tango.

Outro teórico que traz contribuições para pensarmos a natureza dos textos historiográficos é o alemão Siegfried J. Schimidt. Segundo Schimidt (1996, p. 106), uma história da literatura remonta temporalidades diferentes sem, no entanto, recuperar o passado. O teórico, no texto “Sobre a escrita de histórias da literatura: observações de um ponto de vista construtivista”, salienta o aspecto de que histórias da literatura são construções de um historiador e não o relato do que realmente aconteceu. Ou seja, não é possível reaver o ambiente que determinada obra teve sua gênese, mas é viável e necessário que surjam diferentes leituras sobre essa época. É essa atitude que faz com que nossos clássicos continuem a ser lidos e não odiados quando suas leituras são solicitadas na escola. Isto é, fomentar a atualização das obras, o que se dá pelo leitor, é o caminho para que essas permaneçam nos comunicando algo.

Além de estabelecer o diálogo da obra com diferentes temporalidades, o leitor também é o responsável pela assimilação de textos que não eram considerados literários no rol de textos

literários. É o leitor quem diz o que é literatura. Não propriamente o leitor leigo, mas o institucionalizado; afinal, ele representa o caráter pragmático da literatura. Isso não quer dizer que um leitor ingênuo não legitime autores, apenas que sua legitimação não formará o cânone e estará restrita a seus pares. Aqui podemos retomar a literatura oral de repentistas do norte brasileiro, inseridos na tradição da literatura de cordel e de *pajadores* do cone sul americano. Um exemplo emblemático foi a grande receptividade popular do poema *Antônio Chimango* (1915), assinado por Ramiro Barcelos. Muitos artistas da palavra de tradição oral, se aparecem em histórias da literatura, em geral ainda não ocupam espaço de destaque. Escrever uma história da literatura que apresente como eixo autores populares legitimados pelo povo é um exemplo de uma proposta interessante, que deixa de lado as estruturas baseadas em períodos históricos. Faz-se necessário pensar nos excluídos, naqueles autores que não entraram no cânone. Por que muitos não tiveram o justo reconhecimento? Por que apenas apostar na repetição de determinados nomes? Não sugiro que esses sejam esquecidos, mas que possam ser postos em diálogo com outros não tão prestigiados.

Os leitores, enquanto fomentadores da literatura, também são os grandes responsáveis pelos aclamados *best-sellers*. Um exemplo polêmico é o escritor Paulo Coelho que pode até não ser reconhecido pela academia, mas é inegável que seu público o transformou num fenômeno de vendas, num dos escritores brasileiros mais citados fora do Brasil.

Quando se insere no cânone, novamente pelos leitores, textos cuja forma é híbrida ou revolucionária ratifica-se o fato de que a definição de literatura não passa por uma definição cristalizada. Isso se reforça ainda mais quando tratamos da literatura contemporânea, para a qual o conceito vem se pulverizando cada vez mais. Isto é, muitas vezes nos deparamos com a dificuldade de afirmar se estamos lendo um romance, um texto autobiográfico, uma compilação de textos de vários gêneros como é o caso de *Eles eram muitos cavalos* (2013), de Luiz Ruffato. Mas será que essas definições realmente importam?

O responsável por fazer com que textos esquecidos resurjam e que autores sejam ignorados é o leitor. Esse fato é visível no elenco dos autores presentes em cronogramas de cursos, na escolha do *corpus* em tccs, dissertações e teses; assim como na opção por reeditar ou não uma obra ou autor. Certamente que publicar em determinadas editoras, é outro fator que confere maior ou menor crédito a uma obra. O que dizer então do discurso de leitores

prestigiados sobre uma obra? A escolha dos leitores que escreverão a orelha do livro e que assinarão o texto de apresentação impõe respeito e influencia a compra. A crítica ou ausência dela produzida, novamente, por leitores dá visibilidade ao autor. Mediante todos esses fatores que salientam o papel ativo do leitor no sistema literário, é problemático ainda pensar em histórias da literatura que o negligenciem.

2.1 Análise: duas histórias da literatura

Nesta sessão analisaremos duas diferentes propostas de textos historiográficos sobre literatura no intuito de percebermos se demonstram preocupação com o público leitor ou não.

A história da literatura da professora e pesquisadora Marisa Lajolo intitulada *Como e por que ler o romance brasileiro*, publicada em 2004, é exemplo de uma narrativa construída a partir da escolha de heróis: a mulher protagonista e formadora do público leitor, o espaço (cidade, campo, litoral etc.), personagens históricas, o leitor chamado ao diálogo pelo narrador das obras são exemplos de fios condutores que enredam os capítulos do livro. A obra de Lajolo tenta fazer do próprio livro um romance e transforma sua narradora em personagem, talvez por isso consiga cativar o leitor. No texto, a personagem é uma leitora em formação que conta suas experiências no mundo da leitura: estratégia capaz de provocar naquele que a lê o desejo de conhecer as obras de que ela fala com tanto carinho. Apresenta desse modo, certo pendor pedagógico. O texto pode ser caracterizado como uma escrita do afeto e do gosto. Afinal, “a leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação” (COMPAGNON, 2010, p.141). Por estabelecer um diálogo com o leitor (às vezes, um tanto demagógico e demasiadamente romântico) ainda funciona muito bem na escola como um primeiro contato com histórias da literatura. Sobre a conversa que estabelece com o leitor reafirmando a importância desse, a autora diz:

> [...] no mundo da leitura e dos livros nada é possível sem que os leitores – no avesso do trabalho de escritores – desempenhem seu papel e cumpram sua função. Assim, leitor, estufe o peito, empine a cabeça, olhe-se no espelho e brade aos quatro ventos: eu, sim, é que sou o herói do romance! (LAJOLO, 2004, p. 139)

Lajolo ainda apresenta como ponto positivo o descomprometimento com a totalidade. Certamente, por se tratar de uma história pessoal, a autora aborda apenas alguns autores

seguindo a lógica de sua proposta: temas, heróis que orientam o texto. Ela não tem a pretensão de abarcar todo o romance brasileiro. O historiador da literatura que pretende alcançar a totalidade está fadado ao fracasso. “Uma história da literatura orientada com um propósito não pode reivindicar e não reivindicará completude e universalidade” (SCHMID, 1996, p. 117).

Outro defensor do leitor, mas agora no âmbito ficcional, é o escritor italiano Ítalo Calvino, em *Se um viajante numa noite de inverno*, romance de 1979. Nessa obra temos a concretização do pensamento crítico de Jauss – o leitor participando do processo de produção da obra. “É, portanto, na interação do leitor com o autor, mediatizada pelo texto, que o prazer estético se concretiza” (SA, 2007). Nesse texto de Calvino, o leitor encontra-se no interior do próprio livro. De outro modo, sem transformar o leitor em personagem, mas convocando-o a participar da realização da obra através do ato da leitura podemos citar *O jogo da amarelinha*, de Julio Cortázar. Nela o leitor tem a liberdade de pular ao seu bel prazer os capítulos como no jogo que dá nome ao livro e estabelecer a configuração do texto que desejar.

Após essas duas citações ilustrativas de textos literárias nos quais ao leitor é dado certo protagonismo, voltamos a pensar sobre a escrita de histórias da literatura focalizando o comprometimento com o leitor e trazendo um exemplo às avessas. Isto é, um exemplo cuja configuração apresenta aspectos a serem questionados. Trata-se da problemática “história da literatura” de Manuel da Costa Pinto intitulada *Literatura brasileira hoje*, publicada inicialmente em 2004. Costa Pinto é colunista da Folha de São Paulo, mestre em teoria literária e literatura comparada pela USP e parece ter deixado a carreira acadêmica de lado após ter obtido o título. Sua obra está inserida na série Folha Explica do jornal Folha de São Paulo. Apesar de deixar do leitor especializado desconfiado, visto que não realiza o que se propõe, teve até uma reedição em 2010. A seguir um excerto de apresentação:

> Este livro tem a pretensão de apresentar um panorama da literatura brasileira contemporânea. Não propõe juízos de valor ou vereditos, mas procura salientar as razões pelas quais alguns autores se tornaram representativos da nossa produção poética e ficcional. (PINTO, 2010, p. 10)

A pretensão em escrever uma história da literatura sem juízo de valor é, sem dúvida, contestável, visto que não existe neutralidade no ato de escrever. Todas as escolhas feitas pelo historiador: autores e obras citados ou esquecidos, tamanho do texto dedicado a cada tópico são juízos de valor. Tal pretensão é mentirosa e subestima o leitor. O trecho ressaltado ainda afirma

o desejo de dizer o que é a literatura brasileira hoje, o que não deixa de ser uma grande empreitada. Na realidade, impossível para o tamanho do livro.

Por pertencer a uma série, cujos pares são os mais variados (a cerveja, o dólar etc.), o texto de Manuel da Costa Pinto procura apresentar ao leitor algo como *dops* de conhecimento nas diversas áreas do saber. Ficamos felizes ao terem inserido a literatura nesse rol, apesar de acharmos que seu tratamento deveria ter sido mais cuidadoso.

Outro problema do livro é ser destinado ao público leigo, mas utilizar nomenclaturas técnicas ilegíveis a quem não conhece teoria literária. A configuração da obra com um pequeno texto de introdução geral, e dois outros sobre poesia e prosa nos leva a entender que a literatura brasileira hoje é só poesia e prosa! Visão reducionista pra quem pretende falar de contemporaneidade.

Sobre a configuração do livro, acrescenta:

> [...] não tem ambições enciclopédicas: os textos aqui apresentados não são verbetes que elencam a miríade de obras da literatura atual, mas leituras que procuram identificar singularidades. Por outro lado, cada um dos autores abordados constitui uma espécie de campo de força, ou seja, aponta para certas tendências ou dicções presentes em outros escritores, cujo número ultrapassa em muito os 60 capítulos aqui dispostos. (Ibid. p. 11)

Os capítulos são formados por uma lista de 60 autores: um “mosaico de escritores”, espécie de guia. Aquele que tem em mãos esse texto dificilmente o lerá do início ao fim passando por todos os capítulos / autores, mais certamente optará em ler somente aqueles que já ouviu falar. Os demais, como o autor sugere, não são realmente campos de força, no sentido de não serem tão significativos ao ponto de encabeçarem capítulos.

Não há fio condutor, nem a tão importante temporalidade, afinal só temos história da literatura quando acessamos uma historicidade. Também falta amarração aos capítulos. Em suma, Costa Pinto não pensa no leitor, simplesmente elabora um catálogo com nomes em sua maioria paulistas. A configuração proposta talvez tenha sido artificial demais para um elemento tão complexo quanto à literatura.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da necessária reflexão sobre a escrita historiográfica sobre literatura, visto que é um elemento importante para o ensino da disciplina, este texto deu ênfase ao papel do leitor. Não há dúvidas de que é ele quem dá vida à literatura. Por essa razão, buscamos no aporte téorico essencial de Jauss (1976), autor de um dos primeiros textos que confere ênfase ao papel do leitor; Perkins (1999), defensor uma proposta narrativista que sugere a criação de heróis, espécie de guia para o leitor e Schmidt (1996), e também de outros teóricos como Candido (2000), Barthes (2012), Compagnon (2010) fundamentação para nossas considerações acerca da escrita de histórias da literatura. Essas, quando não negligenciam a existência do leitor, apresentam uma estrutura interessante, inovadora que não reproduz antigos modelos, são fiéis ao que se propõem, apresentam posicionamento crítico e, certamente, diálogo com aquele que as lê.

Assim pudemos refletir sobre os caminhos mais assertivos no que diz respeito à escrita de histórias da literatura preocupadas com o receptor. Pelos exemplos citados de textos literários de Calvino (1982) e de Cortázar (2009), ressaltamos como a própria literatura já reconheceu o papel imprescindível do leitor. A partir da análise outros textos: um de Lajolo (2004), outro de Pinto (2010) constrastamos duas diferentes propostas de escrita de histórias da literatura. Buscamos observar se essas estão engajadas ou não com o leitor e qual seria a postura mais adequada.

Como comentamos, é o leitor quem atualiza os textos temporalmente, os torna atuais, estabelece o diálogo entre eles e a contemporaneidade, legitima autores, enfim, é quem realmente dita o que é literatura. O papel do leitor na escrita de histórias da leitura não deve ser deixado de lado. Afinal, no que diz respeito à leitura e literatura, compreender um texto é tentar recuperar a pergunta que esse texto quer responder e é, justamente, o leitor quem deve dar essa resposta.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, p. 64.

CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Trad. de Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CANDIDO, Antonio. Literatura como sistema, em *Formação da literatura brasileira*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000, p. 23-26.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da literatura*: literatura e senso comum. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.141.

CORTÁZAR, Julio. *O jogo da amarelinha*. Trad. de Fernando de Castro Ferro. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

JAUSS, Hans Robert. La historia de la literatura como provocacíon de la ciência literaria. In: *La literatura como provocacíon*. Barcelona: Península, 1976. p. 133-211.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

RUFFATO, Luiz. *Eles eram muitos cavalos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PERKINS, David. Historia da literatura e narração. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*, Porto Alegre, v.3, n.1, mar. 1999. Série Traduções.

PINTO, Manuel da Costa. *Literatura brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2010.

SA, Olga de. O leitor protagonista. *Kalíope*, São Paulo, ano 3, n.1, p. 82-90, jan/jun., 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/274731631/SA-Olga-de-O-Leitor-Protagonista>.

SCHMIDT, Siegfried J. Sobre a escrita de historias da literatura: observações de um ponto de vista construtivista. In: OLINTO, Heindrun Krieger. *Histórias da literatura*: as novas teorias alemãs. São Paulo: Ática, 1996. p. 101-131.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.